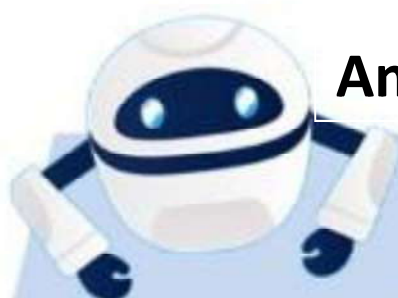




IX Seminário de Pesquisa, Pós-graduação,
Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Desafios éticos e sociais:

Inteligência Artificial na formação
em licenciatura e bacharelado



Anais - ISSN 2447-9357

**20 a 23 de
novembro de 2023**

UnU – Anápolis – CSEH
Nelson de Abreu Júnior

www.sepe.unucseh.ueg.br

**Câmpus
Central**

UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



**Universidade
Estadual de Goiás**

Universidade Estadual de Goiás
Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas –
Nelson de Abreu Junior

**Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-
Graduação, Ensino e Extensão da
Unucseh
(SEPE/Unucseh) - 2023
v. 9, n. 1, nov. 2023
ISSN: 2447-9357**

Anápolis, novembro de 2023

Ficha catalográfica

S471a	<p>Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão (9.: 2023: Anápolis,GO).</p> <p>Anais [recurso eletrônico] / Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão : desafios éticos e sociais : inteligência artificial na formação em licenciatura e bacharelado, 20 a 23 de novembro / Anápolis,GO, 2023.</p> <p>v.9, n.1</p> <p>Modo de acesso: www.sepe.unucseh.ueg.br</p> <p>ISSN: 2447-9357</p> <p>1. Educação superior – Pesquisa – Eventos. 2.Educação superior – Inteligência artificial. 3. SEPE – Anais - UEG/UnUCSEH. I.Universidade Estadual de Goiás. Unidade Universitária Anápolis – Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. II.Título.</p> <p>CDU: 378:004.8(817.3)(042.3)</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

1

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus
Bibliotecária da UEG/UnUCSEH
CRB-1/2385

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS – CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS
E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR

Késia Rodrigues dos Santos

Coordenador da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior

Tathiana Rodrigues Salgado

Assessora Pedagógica

Ana Emília Soares Ribeiro

Coordenador Setorial do Curso de Administração

Wânia Chagas Faria Cunha

Coordenadora Setorial do Curso de Geografia

Antônio Jorge de Oliveira

Coordenador Setorial do Curso de Ciências Econômicas

Julia Bueno De Moraes Silva

Coordenadora Setorial do Curso de História

Célio de Souza Ramos

Coordenador Setorial do Curso de Ciências Contábeis

Sirlene Antônia Rodrigues Costa

Coordenadora Setorial do Curso de Letras

Virgínia Maria Pereira Melo

Coordenadora Setorial do Curso de Pedagogia

Viviane Pires Viana Silvestre

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

Poliene Soares dos Santos Bicalho

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER);



Prezados (as) membros (as) da comunidade acadêmica da Unucseh

É com grande satisfação que publicamos os Anais o IX SEPE - Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão. Marcado que ocorreu de 20 a 23 de novembro de 2023. O evento foi uma experiência enriquecedora e inspiradora, explorando o tema "Desafios Éticos e Sociais: IA na Formação em Licenciatura e Bacharelado". Concomitante ao IX SEPE será realizado o Seminário de Estágio Supervisionado (SES). O evento foi um momento para estudantes de graduação, pós graduando e professores, compartilharem suas pesquisas e projetos com a comunidade acadêmica. A divulgação das pesquisas, projetos de extensão e experiências de estágio foi passo fundamental para a construção de um futuro acadêmico sólido e inovador. Agradecemos a todas e todos que contribuíram para o sucesso do evento.

Atte.

Comissão organizadora

Késia Rodrigues dos Santos - Coordenador da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior
Tathiana Rodrigues Salgado - Assessora Pedagógica
Ana Emília Soares Ribeiro - Coordenador Setorial do Curso de Administração
Wânia Chagas Faria Cunha - Coordenadora Setorial do Curso de Geografia
Antônio Jorge de Oliveira - Coordenador Setorial do Curso de Ciências Econômicas
Julia Bueno De Moraes Silva - Coordenadora Setorial do Curso de História
Célio de Souza Ramos - Coordenador Setorial do Curso de Ciências Contábeis
Sirlene Antônio Rodrigues Costa - Coordenadora Setorial do Curso de Letras
Virgínia Maria Pereira Melo - Coordenadora Setorial do Curso de Pedagogia
Viviane Pires Viana Silvestre - Coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)
Poliene Soares dos Santos Bicalho - Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER)
Aurilene Borges da Silva - Técnica Administrativa
Alex Douglas - Assistente Administrativo
Einstein Augusto da Silva - Técnico Administrativo
Hugo Alves Godoi – Bolsista de Desenvolvimento Institucional

Anápolis, novembro de 2023



Comissão Científica

Arlete Mendes da Silva
Angelita Mendes Ramos
Antônio Jorge de Oliveira
Barbara Sabota
Célio de Souza Ramos
Cibele Tiradentes
Daniela Cristina de Oliveira
Eliane Anderi Gonçalves Costa
Elson Marcolino silva
Elson Marcolino Silva
Flávia Maria de Assis Paula
Francisco Edilson De Souza
Glauber Xavier
Ivana Alves Monnerat De Azevedo
Janes Socorro da Luz
Jean Isidio dos Santos
Joana D'arc Bardela Castro
João Roberto Ferreira
Jose Carlos de Souza
Julia Bueno De Moraes Silva
Júlio Alfredo Rosa Paschoal
Késia Rodrigues dos Santos
Lázaro Moreira De Magalhães
Leicy Francisca
Loçandra Borges de Moraes
Luiz Batista Alves
Marcelo Mello
Maria Idelma vieira d'abadia
Nasser Dhaer
Nilma Fernandes do Amaral
Pedro Fernando Sahium
Poliene Soares dos Santos Bicalho
Renato Ribeiro Leite
Sandra Elaine Aires De Abreu
Sandra Rodart
Shirley Eliany R. Mattos
Silvair Felix
Sirlene Antônia Rodrigues Costa
Tathiana Rodrigues Salgado
Virgínia Maria Pereira Melo
Viviane Pires Viana Silvestre
Wânia Chagas Faria Cunha



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

Sumário

Apresentação	05
Programação	08
Trabalhos apresentados	20

PROGRAMAÇÃO

20 de novembro – segunda-feira

08:00 às 11:30 - Palestra: História da Educação em Goiás: revisão bibliográfica. **Palestrante:** Diane Valdez e Danielly Cardoso da Silva. **Local:** Auditório Unucseh. **Mediação:** Júlia Bueno

19:00 às 22:00 – Abertura do evento

19:00 às 19:40 - Mesa de autoridades

19:40 às 21:00 - **Conferencia de abertura:** Inteligência Artificial: Desafio ético e sociais.

Conferencista: Prof^o. Dr. Francisco Ramos de Melo. **Mediação:** Jean Isidio

21:00 às 22:00 - **Espectáculo teatral** - INconfidências. Grupo teatral: Os inconfidentes.

Local: Auditório Unucseh

21 de novembro - terça-feira

10:00 às 12:00 - Mesa de debate: Eu não consigo aprender inglês: desafios e possibilidades de aprender uma língua adicional depois de adulto (a). Debatedores: Barbra Sabota, Pedro Henrique Carvalho e Laryssa Paulino. **Local:** Sala 101, bloco 2.

APRESENTAÇÕES

08:00 às 11:00 - 21 de novembro

Local (sala)	Trabalhos	Coordenadores
205 Bloco 2	<p>O Islã em Anápolis, quem são os muçulmanos da segunda geração. Autor: <i>Pedro Fernando Sahium</i></p> <p>Um olhar sobre a relações entre História e Literatura a partir da obra “O mundo se despedaça” de Chinua Achebe. Autores <i>Christyan de Paula Souza, Jennifer Cristine Dornas Dos Santos e Josilene Silva</i></p> <p>Teoria crítica e educação: uma abordagem metodológica Autores: <i>Ana Beatriz Peres de Sousa e Rafael Souza Simões</i></p> <p>Centenário do Colégio Antensina Santana: fragmentos de memórias Autores: <i>Ana Caroline de Abreu, Ana Christina de Souza Correia, Arthur Gonçalves Teofilo, et all</i></p> <p>O legado das escolas nacionalista, católica e nova para a educação brasileira Autores: <i>Guilherme Pessoa Silva e Veralúcia Pinheiro</i></p> <p>Fernando de Azevedo e a educação como via modernizadora Autoras: <i>Ana Beatriz Peres de Sousa e Veralúcia Pinheiro</i></p>	<p>Sandra Rodart Janes Luz Pedro Sahium Vera Lucía</p>

<p>201 Bloco 2</p>	<p>As divergências entre os liberais das Escolas de Pensamento Católica e Nova nos anos 1920/1930 Autor: <i>Jonatan Damasceno Alves de Menezes</i></p> <p>Educação, escola e neoliberalismo: luta constante pela educação pública como direito Autores: <i>Maria de Fátima Matos Gomes e João Roberto Resende</i></p> <p>A importância do registro fotográfico para a cultura de Bonfim Autor: <i>Lucas Pegurier Gomes e Maria Idelma Vieira</i></p> <p>A música como estratégia pedagógica à prática docente e o aprendizado na educação infantil Autora: <i>Ivana Alves Monnerat de Azevedo</i></p> <p>A influência da rede na história de Anápolis Autores: <i>Gedeilda de Oliveira Rodrigues e Marcelo de Mello</i></p>	<p>Maria Idelma Marcelo Mello Ivana Alves</p>
<p>204 Bloco 2</p>	<p>A Disciplina Cartografia Escolar nos cursos de Licenciatura em Geografia nas Regiões Norte e Centro-Oeste Autores: <i>Marília Alves Ferreira e Loçandra Borges de Moraes</i></p> <p>Avenida Brasil em Anápolis e o processo assimétrico de distribuição de serviços e equipamentos públicos. Autor: <i>Alexander Anderson Moreira Da Silva</i></p> <p>O Ensino do Ciclo Hidrológico enquanto Experiência Desenvolvida no Âmbito do PIBID-Geografia-Anápolis Autores: <i>Sabrina Pinto, Claudiane, Andre, Lucas</i></p> <p>Ensino de Bacias Hidrográficas para o Sexto ano do Ensino Fundamental: Experiências do PIBID - Geografia - Anápolis Autores: <i>Ana Caroline Ribeiro Florentino, Gisele Moreira Oliveira, Lídia Soares da Costa, Thaisa Ruskaia de Souza Silva e Luiz Fernando Alves Souza</i></p> <p>Avaliação da fragilidade ambiental potencial e emergente da bacia hidrográfica do rio João Leite Autora: <i>Eliza Emanuelle Silva Guimarães</i></p> <p>Dinâmica Territorial na Bacia Hidrográfica do Rio Passa-Três, Uruaçu, Goiás, Brasil Autor: <i>Wellington Ribeiro Martins</i></p> <p>Uso da geotecnologia para avaliação das Áreas de Preservação Permanentes (APP) do rio Passa-Três, Uruaçu, Goiás, Brasil Autor: <i>Wellington Ribeiro Martins</i></p>	<p>Loçandra Borges José Carlos</p>

<p>206 Bloco 2</p>	<p>Concepções e representações nos documentos oficiais que norteiam a política de educação direcionada ao ensino médio em Goiás: uma análise crítica Autor: <i>Edmilson Borges da Silva</i></p> <p>Varição verbal na oralidade: como se autoavaliam os goianos Autora: <i>Shirley Eliany Rocha Mattos</i></p> <p>Espaço e Narrativa: Uma Análise Topoanalítica de “O Conde de Monte Cristo”, de Alexandre Dumas Autor: <i>Thiago Lourenço da Silva</i></p> <p>Análise crítica do livro didático "Redação em Prática" Autora: <i>Adriana Jardim Conceição de Freitas e Samanta Fernandes dos Santos Jayme</i></p> <p>Reflexões sobre a relação entre o livro didático e as parcerias público-privadas. Autores: <i>Geovanna Gonçalves de Sousa e João Roberto Resende Ferreira</i></p> <p>Formação política e pedagógica de professores: fundamentos da educação Autores: <i>João Roberto Resende Ferreira e Yara Fonseca de Oliveira e Silva</i></p>	<p>Sirlene Virginia Sakay João Roberto</p>
<p>207 Bloco 2</p>	<p>Análise do livro didático "Se Liga nas Linguagens": Linguística x gramática tradicional Autoras: <i>Fernanda da Silva Leles, Geovana Batista Pereira e Luane Karoline Silva Lima</i></p> <p>O livro didático “Linguagens em Interação”: aspectos temáticos e estéticos Autoras: <i>Gabriela Alves Henriques da Matta e Lorena Costa</i></p> <p>"Se Liga nas Linguagens": aspectos gerais de um livro didático Autora: <i>Solange Marinho Pereira</i></p> <p>Imigrantes no ensino superior público: um trabalho em andamento Autoras: <i>Ana Luísa Carvalho Rodrigues e Viviane Pires Viana Silvestre</i></p> <p>Vivências e experiências de professores sobre o processo de inclusão: relatos sobre a inclusão escolar de pessoas com TEA no município de Anápolis – Goiás Autora: <i>Jouzi Pereira Lopes</i></p> <p>Projeto a arte de ler e escrever Autora: <i>Heldemisa Maria Brito Borba</i></p> <p>Análise do material didático “Revisa Goiás 2023” Autoras: <i>Amanda Barbosa Martins e Luiza Maria Melo</i></p>	<p>Francisco Edilson Vera Lucia Shirley Eliane</p>



19:00 às 22:00 - 21 de novembro

Local	Trabalho	Coordenadores
Auditório	<p>Avaliação do custo evitado com o manejo de resíduos orgânicos em Jaranápolis: sustentabilidade na gestão dos resíduos sólidos Autor: <i>Handerson Steckelberg</i></p> <p>Giovanni Arrighi-Contribuições e pensamentos Autores: <i>Álex Júnio Antunes Vieira e Glauber Lopes Xavier</i></p> <p>Política pública para o saneamento rural em goiás Autora: <i>Adriana Pereira de Sousa</i></p> <p>Análise sobre instituições e desenvolvimento sustentável: o problema das Unidades de Conservação no Brasil Autores: <i>Maurício Martinho Lino Junior e Joana D'arc Bardella Castro</i></p> <p>Inovações tecnológicas, finanças, grandes projetos de infraestrutura e complexo industrial-militar na China contemporânea Autores: <i>João Pedro e Glauber Lopes</i></p>	<p>Joana D'arc Bardella Castro José Carlos de Souza Adriana Pereira</p>
101 Bloco 2	<p>Reflexões sobre a educação escolar no contexto mais crítico da pandemia da covid 19 Autores: <i>Marcella Almeida Gonçalves Barreto e Elson Marcolino da Silva</i></p> <p>Avaliação educacional: discussões iniciais Autores: <i>Gabriela Sousa Barbosa e Elson Marcolino da Silva</i></p> <p>Um estudo sobre multiculturalismo e currículo em uma escola pública de Anápolis Autores: <i>Isabella Silva de Sousa e Elson Marcolino da Silva</i></p> <p>Letramento digital discente no contexto das aulas remotas emergenciais Autor: <i>Elson Marcolino da Silva</i></p> <p>Para além da Escola Nova: a militância político-pedagógica de Cecília Meireles Autora: <i>Cristina Ovidio de Souza Bem</i></p> <p>Base Nacional Comum Curricular (BNCC): e os impactos para a formação de professores da educação básica. Autor: <i>Paulo Alexandre Nacho Gonçalves Carrajola</i></p>	<p>Elson Marcolino Carolina Castro</p>

<p>201 Bloco 2</p>	<p>A Arte de ler e escrever: Campo da vida pública. Autora: <i>Mara Silva Moreira Alves</i></p> <p>Ensino de Matemática nos anos iniciais: um olhar para as dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aprendizagem Autoras: <i>Lilian Araújo Santos Mendes e Daniella Cristina de Oliveira</i></p> <p>A importância do ensino do algarismo zero na educação infantil: uma análise sob a perspectiva do docente Autora: <i>Tatiane Rodrigues da Silva Modesto</i></p> <p>A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental Autora: <i>Vanessa Andressa Oliveira dos Santos</i></p> <p>Morte e luto no contexto escolar Autores: <i>Thalita Fernanda Moreira Cardoso Amaral e Raimundo Márcio Mota de Castro</i></p> <p>Avaliação e regulação: diálogos necessários na construção ética da educação superior Autora: <i>Adriana Rocha Vilela Arantes</i></p>	<p>Adriana Rocha Daniella Cristina</p>
--------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------

22 de novembro – Quarta Feira

08:00 – 11:00 – Seminário de Estágio das licenciaturas. Mesa redonda: O estágio na formação inicial do licenciado

Debatedoras: Sandra Rodart e Eliane Anderi

Mediação: Silvair Felix

Local: Auditório

14:00 as 18:00 - Exposição de Banner: Múltiplos olhares sobre o Cerrado

Local: Hall do Auditório

19:00 as 22:00 - Seminário de Estágio. Mesa redonda. Seminário de Estágio das licenciaturas. Mesa redonda: O estágio na formação inicial do licenciado

Debatedoras: Nilma Fernandes do A. Santos e Loçandra Borges de Moraes

Mediação: Ivana Alves Monnerat de Azevedo

Local: Auditório

19:00 às 22:00 - Debate Economia: Pesquisas do NEPE. **Local:** Sala 201

23 de novembro – Quinta Feira
Apresentações Seminário de Estágio
08:00 às 11:00

Local	Trabalho	Coordenadores sugeridos
205 Bloco 2	<p>Relatório de experiência de estágio supervisionado no colégio Rotary Donana Estagiária: <i>Evellyn Albernaz Soares e Raquel Fonseca</i></p> <p>Estágio supervisionado no Colégio Estadual da Polícia Militar DR. Cesar Toledo Estagiária: <i>Julia Cardoso Bueno</i></p> <p>Experiência de Estágio durante o curso de Licenciatura plena em História: Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira e Colégio Estadual Durval Nunes Da Mata. Estagiários: <i>Adria Cristina Barboza dos Santos Silva, Douglas Augusto Araujo Duarte e Vitoria Elis Vieira de Souza</i></p> <p>Relato de experiência de estágio: práticas educacionais realizadas no projeto Residência Pedagógica em História (2023/2) Estagiários: <i>Larissa dos Santos Freitas, Brunno Soares da Cruz Barbosa, Emerson Ribeiro da Silva, Yvyna Wyllyanne de Almeida Brandão</i></p> <p>Observações do estágio acerca da realidade em sala de aula e os desafios do ensino Estagiária: <i>Alanna Vanessa Mendes Moreira</i></p>	<p>Roseli, Sandra Rodart</p> <p>Formato da apresentação: comunicação oral. O aluno pode, se desejar, usar apresentações de slide. Não há modelos pré-definidos. Tempo de apresentação: até 15 minutos.</p>
206 Bloco 2	<p>Relato de experiência de estágio supervisionado no Instituto Federal de Goiás - IFG Anápolis Estagiário: <i>Lucas Gabriel Inácio Da Silva</i></p> <p>Relato de Experiência do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório Estagiária: <i>Lenise Bueno Reis</i></p> <p>Relato de experiência do estágio e residência pedagógica em escolas públicas do município de Anápolis Estagiárias: <i>Pollyana Custódia Ferreira Santos e Raquel Magalhães Côrte Miranda</i></p> <p>Relato de Experiências sobre as vivências do estágio supervisionando em aulas de história na escola do ensino médio Estagiário: <i>Alzemar de Jesus Cardoso</i></p> <p>Relatório de Experiência Residência Pedagógico Estagiários: <i>Lucinete Rodrigues dos Santos Duarte e Brenner Santana dos Santos</i></p> <p>Estágio Supervisionado 2023 Estagiário: <i>Christyan de Paula Souza</i></p>	<p>Pedro Saium, Julia Bueno</p> <p>Formato da apresentação: comunicação oral. O aluno pode, se desejar, usar apresentações de slide. Tempo de apresentação: até 15 minutos.</p>



207 Bloco 2	<p>O poder transformador da educação: reflexões a partir do estágio supervisionado Estagiário: <i>Thiago Lourenço da Silva</i></p> <p>Vivências e reflexões a partir do relato do estágio supervisionado Estagiária: <i>Joana Darc Inocêncio Costa de Lima</i></p> <p>Vivências: a prática no estágio Estagiária: <i>Lara Lorena Galvão Martins</i></p> <p>Relato de vivência: linguagens em foco Estagiário: <i>Santhiago Veiga de Jesus</i></p> <p>Relato de experiência de estágio: explorando o potencial profissional Estagiária: <i>Núbia França Maciel de Deus</i></p>	<p>Silvair, Edilson, Shirley</p> <p>Formato da apresentação: comunicação oral. O aluno pode, se desejar, usar apresentações de slide. Tempo de apresentação: até 15 minutos</p>
208 Bloco 2	<p>Impressões do estágio na sala de aula Estagiária: <i>Ákila Dias Neto</i></p> <p>Relato de experiência do estágio: apontamentos, reflexões e formação docente Estagiária: <i>Yglê Almeida dos Santos</i></p> <p>Educação em potencial: reflexões a partir do estágio supervisionado Estagiária: <i>Aline de Melo Freitas</i></p> <p>O ensino é um processo dinâmico Estagiária: <i>Gabriella Alves Oliveira</i></p> <p>O estágio como ponte para prática docente Estagiária: <i>Angélica Araújo Pereira</i></p> <p>Ensinar é um eterno aprendizado. Estagiária: <i>Alice Maria Cunha Silva</i></p>	<p>Sirlene, Sandra Elaine, Sóstenes</p> <p>Formato da apresentação: comunicação oral. O aluno pode, se desejar, usar apresentações de slide. Tempo de apresentação: até 15 minutos</p> <p>*Formato de apresentação foram definidas pelos colegiados</p>



<p>101 Bloco 2</p>	<p>Saber Ser e Saber Fazer uma Reflexão no Contexto do Programa Residência Pedagógica Estagiária: <i>Marilia Alves Ferreira</i></p> <p>Desafio da Educação no Ensino Médio: Vivências e Reflexões Estagiários: <i>Gisele Moreira de Oliveira e Mateus Abreu Bento dos Santos</i></p> <p>Relato de Experiência no Centro de Educação Infantil Pioneira: Reflexões sobre a Importância do Estágio na Formação Docente Estagiários: <i>Cristtofer Rodrigues Silveira, Marlene Nogueira Lucio</i></p> <p>Relato de Experiência de Mediação Pedagógica Estagiária: <i>Jéssica Beatriz Cavalcante Ferreira e Marcelly Gomes</i></p> <p>Relato de Experiência do Projeto a Arte de Ler e Escrever: Gêneros Textuais do Campo da Vida Pública - Slogan e Produção Textual Estimulando a Criatividade Estagiária: <i>Harissane Luana Ribas da Conceição Machado</i></p> <p>Relato de Experiência Projeto “Arte de Ler e Escrever”: Preservando o Meio Ambiente Estagiárias: <i>Flaviane Marques de Queiroz e Susane Cristina da Silva Aires</i></p> <p><i>Projeto “A arte de ler e escrever: campo da vida pública”</i> Estagiária: <i>Luana da Silva Cardoso</i></p> <p>Escola campo no contexto do programa residência pedagógica: espaço de vivência e aprendizagem Estagiária: <i>Lorrane Cristina de Oliveira</i></p>	<p>Wânia Chargas Ivana Alves</p> <p>Formato de apresentação. Roda de conversa. Até 15 minutos de exposição.</p> <p>*Formato de apresentação foram definidas pelos colegiados</p>
<p>101 Bloco 1</p>	<p>Gênero Textual do Campo da Vida Pública: Desenvolvimento de Fotolegendas no Estágio em Sala dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Estagiária: <i>Hemilly Ferreira da Cruz</i></p> <p>Gênero Textual do Campo da Vida Pública: O Ensino do Gênero Notícia no 5º do Ensino Fundamental Anos Iniciais Estagiária: <i>Sarah Silva Cassiano</i></p> <p>Um Olhar sobre a Regência no Contexto do Programa Residência Pedagógica Estagiária: <i>Sthefane Aprigio da Silva</i></p> <p>Relato de Experiência do Projeto A Arte de Ler e Escrever: Gêneros Textuais do Campo da Vida Pública - Fotolegenda e Manchete Estagiária: <i>Mariana Moreira de Melo</i></p> <p>Relato de Experiência do Projeto A Arte de Ler e Escrever: Gêneros Textuais do Campo da Vida Pública – Fotolegenda e Manchete Estagiária: <i>Lyvia Cristina Mendes Oliveira</i></p>	<p>Lazaro Moreira Sandra Elaine</p> <p>Formato de apresentação. Roda de conversa. Até 15 minutos de exposição.</p>

	<p>A Arte de Ler e Escrever Gêneros Textuais do Campo da Vida Pública: Cartaz Estagiário: <i>Matheus Rodrigues dos Reis</i></p> <p>“Arte de Ler e Escrever: Campo da Vida Pública” - Reflexões sobre a Prática Pedagógica Estagiárias: <i>Brenda Paolla Pereira Bandeira e Ana Luísa Rodrigues Barbosa</i></p> <p>Educação de Jovens e Adultos no Contexto do Programa Residência Pedagógica: As Práticas de Aprendizagem Estagiária: <i>Eduarda Cursino da Silva e Renato Melo Gonçalves</i></p>	
201 Bloco 2	<p>Estágio na Educação Infantil: Propostas e Vivências Estagiárias: <i>Maria de Fátima Matos Gomes e Rebecca Rodrigues Vasconcelos</i></p> <p>Relato das Atividades do Estágio Supervisionado na Educação Infantil Estagiárias: <i>Lavinia Barbara Vieira e Thais Cristina Silva Lima</i></p> <p>Relato de Experiência: Trabalhando o Gênero Textual Notícia Estagiária: <i>Andressa Dorneles de Almeida</i></p> <p>Análise das Estratégias de Acompanhamento e Avaliação das Crianças com Necessidades Especiais Estagiária: <i>Maria Cecilia do Amaral Lyra Dias</i></p> <p>Geopolítica no Ensino de Geografia (EJA): Metodologias Possíveis Estagiária: <i>Matheus Pires Barreto de Souza</i></p> <p>O Ensino de Geografia no Estágio Supervisionado: Vivências, Metodologias e Expectativas Estagiárias: <i>Sara Lorrane Pereira Gonçalves e Ana Caroline Ribeiro Florentino</i></p> <p>Relato de experiência do projeto A Arte de ler e escrever: gêneros textuais do campo da vida pública: Slogan Estagiária: <i>Lorena Cardoso Vieira</i></p>	<p>Marcos Ataídes Nicole Camapum</p> <p>Formato de apresentação. Roda de conversa. Até 15 minutos de exposição.</p>

19:00 às 22:00 – 23 de novembro

Local	Trabalho	Coordenadores sugeridos
101 Bloco 2	<p>Relato De Experiência – A exclusão de disciplinas no Ensino Fundamental Estagiária: <i>Maria Gabriela Souza Silva</i></p> <p>Roda de conversa: reflexões acerca da formação crítica Estagiária: <i>Gabriela Sousa Barbosa</i></p> <p>O papel da gestão para garantia de uma educação de qualidade Estagiária: <i>Cristina Ovídio de Souza Bem</i></p> <p>Vivências do estágio: tradicionalismo, autoritarismo e adoecimento Estagiária: <i>Isadora Rodrigues Vidal Pires</i></p> <p>Projeto a arte de ler e escrever: Relato de experiência do estágio no ensino da fotolegenda e manchete no 1º ano do ensino fundamental Estagiária: <i>Maria Lara Mendes</i></p> <p>Os Desafios dos Algoritmos das quatro operações básicas de matemática Estagiária: <i>Lilian Araújo Santos Mendes</i></p> <p>Projeto a arte de ler e escrever: ensino do gênero textual verbete no 4º ano do ensino Fundamental Estagiária: <i>Ana Laura Santos Dourado</i></p> <p>A Importância da Mediação Pedagógica no Processo de Alfabetização Estagiária: <i>Barbara Nunes Gomes</i></p>	<p>Renato Leite Virgina Maria Pereira Formato de apresentação. Roda de conversa. Até 15 minutos de exposição.</p>

<p>201 Bloco 2</p>	<p>Autoridade versus autoritarismo no contexto escolar e a educação humanizadora: um relato de experiência Estagiária: <i>Tatiane Rodrigues da Silva Modesto</i></p> <p>A importância do processo de inclusão da criança deficiente na educação fundamental Estagiária: <i>Jéssica Moreira Silva</i></p> <p>Práticas docentes que contribuem para inteligência emocional Estagiária: <i>Ivone da Silva Pereira</i></p> <p>A organização da sala de aula e suas influências: Uma reflexão a partir das observações feitas no Estágio Supervisionado de Pedagogia Estagiária: <i>Vanessa Andressa Oliveira dos Santos</i></p> <p>Uma análise sobre as políticas públicas educacionais a partir do “plano nacional de recuperação da aprendizagem na educação básica” Estagiária: <i>Nayra Regina Dias Goncalves Dos Santos</i></p> <p>Práticas de Letramento Digital de Professores Desenvolvidas no Retorno às Aulas Presenciais “Pós” Pandemia da COVID-19 Estagiária: <i>Marcella Almeida G. Barreto</i></p> <p>Inclusão de uma Criança com Transtorno do Espectro Autista no Processo de Alfabetização: Um Estudo de Caso Estagiária: <i>Ethienne Oliveira de Sousa</i></p>	<p>Adriana Vilela Nilma Fernandes</p> <p>Formato de apresentação. Roda de conversa. Até 15 minutos de exposição</p>
--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

19:30 as 22:00 - Palestra: Controvérsias do desenvolvimento: Uma abordagem estruturalista do “estilo de desenvolvimento” do Centro-Oeste. **Palestrante:** Economista Murilo José de Souza Pires

Local: Auditório.

19:30 às 22:00 – Relatos de experiência: estágio supervisionado e Residência pedagógica em Geografia. Profa. Dra.: Arlete Mendes. **Local:** Sala 205 Bloco 2.

24 de novembro - Atividades dos colegiados

08:00 às 11:30 e das 14:00 as 16:00 - Minicurso: Por que eu só amo quem não me ama? – considerações sobre amor, desamor, literatura e psicanálise. **Prof. Dr:** Ewerton de Freitas Ignácio

Vagas: 35. **Local:** Sala 205 (bloco 2).

08:00 as 11:30 – Minicurso: As variáveis linguísticas e sociais nas pesquisas sociolinguísticas

Profª. Drª. Sirlene Antônia Rodrigues Costa

Vagas: 35 **Local:** Sala 206 (bloco 2)



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

08:00 as 11:30 – Minicurso: ChatGPT na academia: desafios e possibilidades. **Prof.^a Ma.** Elizabete Tomomi

Vagas: 40. **Local:** Sala 201(bloco 2)

08:00 as 11:30 – Minicurso: Musicalização na educação infantil: sonorização e ritmo. **Prof.^a Ma.** Ivana Alves

Vagas: 35. **Local:** Sala 207 (bloco 2)

08:00 as 11:30 - Apresentação e debate do Filme: *Narradores de Jáve.*

Sala: 101, bloco 1.

08:00 as 11:30 - Palestra: Contribuições das teorias da aprendizagem para o ensino de geografia. **Profa. Dra.** Loçandra Borges de Moraes. **Local:** Auditório.

19:00 as 21:30 - Palestra: A questão da Palestina e uso de tecnologias no conflito. **Prof. Me.** Marcos Augusto Athaides. **Local:** Sala 101, bloco 1.

19:00 às 21:30 – Debate: Diálogos sobre educação, sociedade e Política. **Profa. Dra:** Eliane Anderi e **Profa. Dra:** Kamylla Borges. **Local:** Auditório

19:00 às 21:30 - Exposição de Banner curso de Pedagogia. **Coordenação:** **Profa. Ma.** Elizabete Tomomi. **Local:** Hall do Auditório.

O Islã em Anápolis, quem são os muçulmanos da segunda geração.

Pedro Fernando Sahium
Doutor em Ciências da Religião, PUC - GO
Pesquisador de “Cultura Midiática, Economia
Religiosa e Juventude” - Universidade
Estadual de Goiás (UEG)
psahium@hotmail.com

20

Resumo:

O islã (submissão a Allah) chegou em Anápolis por meio dos palestinos. Isso se deu entre 1940-60, por vários motivos: 1) Busca de melhores condições de vida e trabalho; 2) Insatisfação quanto ao deslocamento de indivíduos e famílias palestinas, devido a chegada e compra de terras efetuadas por israelenses que para lá imigraram; 3) Chegada de jovens israelenses de diversos lugares, o que limitou a chance de os habitantes locais ocuparem vagas de trabalho devido a melhor formação cultural e técnica dos imigrantes israelenses. No contexto imigratório (vinda para o Brasil) a religião islâmica teve papel importante, como ressaltava Durkheim (2008), a religião tem papel eminentemente coletivo, ela ajuda a agir e viver, é uma instituição que aponta o caráter formativo da sociedade, sem contar a questão cultural e antropológico da religião, que se destaca como força criadora da cultura (GEERTZ, 1989, p. 85-86). Passados os tempos de adaptação, integrados à comunidade anapolina, construída a mesquita, como se estruturou o islamismo e quem são os fiéis hoje? Os filhos dos pioneiros estão entre eles ou se tornaram “buscadores de uma religião à escolha”, nos moldes da sociedade marcada pela “subjetivação e individualização das crenças religiosas”? estamos presenciando “bricolagem das crenças”?

Palavras-chave: Religião. Islamismo. Pluralismo. História.

Introdução

No contexto religioso do Brasil atual despontam novas espiritualidades: Santo-Daime, Fraternidade Rosacruz, Igreja Messiânica Mundial, Nova Acrópole, Sociedade Teosófica, Seicho No Ie, Fraternidade Eclética Espiritualista Universal, União do Vegetal, Cultura Racional dentre outras que apareceram recentemente de forma autóctone ou por importação e, por outro lado, estão as chamadas *grandes tradições religiosas* como o catolicismo e o protestantismo tradicional que demonstram que há algo parecido com uma decepção neste setor, e um processo de busca e “cansaço” em meio a perda de membros ou a estagnação no crescimento do número de fiéis. Pois bem, neste contexto, na sociedade de Anápolis (GO), uma mesquita é erguida nos anos 1970 e aponta para uma tradição monoteísta que se apresenta como uma igreja (mesquita) com seus aparatos, instrumentos e hierarquia estabelecendo na paisagem da cidade com seus minaretes (torres altas e finas que em volta da mesquita se dá o chamado às orações por um *muezzim*) buscando,

a princípio, se manter na esteira de uma linhagem de fiéis descendentes árabes e palestinos. Como uma religião “étnica”.

Foram os palestinos que trouxeram o islã e tentam a submissão a Allah em terras do Centro-Oeste brasileiro. A imigração de africanos, em especial do Senegal, tem, nos últimos anos, enriquecido este universo islâmico recém instalado em Anápolis com mais fiéis muçulmanos e maior número deles nas orações de sexta-feira. As questões que nos direcionaram vão das razões da imigração (o que os imigrantes ou os seus descendentes dizem ser o fator de imigração), quem são eles hoje, os que frequentam a mesquita e assumem a identidade de muçulmanos; onde estão os (as) filhos (as) dos descendentes ou das primeiras famílias que se instalaram no Centro-Oeste.

A história, a imigração e os descendentes

A vinda dos islâmicos para o Centro-Oeste do Brasil se deu no final dos anos 1940 e durante os anos 1950/60. Esta imigração ocorreu por múltiplas causas: 1) A busca de melhores condições de vida e de trabalho para sustento pessoal e das famílias; 2) Insatisfação quanto ao deslocamento de indivíduos e famílias palestinas devido a chegada e a compra de terras efetuadas por israelenses que para lá migraram; 3) A chegada, na Palestina, de jovens israelenses vindos de diversos lugares do mundo o que limitou a chance dos chamados “locais” ocuparem vagas de trabalho devido a melhor formação cultural e técnica dos imigrantes israelenses com formação educacional em diversas partes do mundo. No final dos anos 1940 a imigração teve, também, ligações com o acirramento das guerras árabe-israelenses. Embora a guerra tenha se deflagrado nos anos 1948-49, a tensão antes disso já era sentida na região da Palestina.

A população cristã no Brasil é de mais de 80% (dados do Censo de 2010, IBGE), e o islamismo não representa nem um traço nestas estatísticas, ou seja, ocupa um espaço ainda insignificante nos números, para se ter ideia, em Anápolis são de 20 a 30 fiéis regulares nas orações de sexta-feira na mesquita, e com uma congregação hegemonicamente de árabes e de seus descendentes. No ano de 2022/23, na realização desta pesquisa, contei dois membros convertidos, ou seja, novos fiéis que se juntaram à comunidade muçulmana vindos de outras confissões religiosas, e um destes é descendente de uma mãe que era árabe e filha de pais islâmicos.

Por quais motivos a maioria expressiva dos descendentes das aproximadamente 35 famílias de imigrantes árabes/palestinos/islâmicos não vão à mesquita? Eles mudaram de confissão de fé e não seguem a fé dos seus pais? Foi quebrada a “linhagem crente”, ou seja, aquela herança que mantém viva as formas de crença consagrada do passado, aquela forma de definir o religioso e a religião através de uma herança que segue por meio de um “fio condutor”, que pode ser resumida pela expressão: “como os nossos pais acreditavam, também nós acreditamos”? (HERVIEU-LÉGER, 2005, p. 32).

Talvez precisássemos descobrir como *‘o mesmo movimento (modernização) que produziu a secularização também produziu uma explosão de religiões e de deuses e ídolos’* que se materializaram, ainda que para de forma efêmera desaparecer, nas múltiplas formas de adoração e espiritualidade. Talvez elas nem se materializem pois são “gasosas”, escapam aos conceitos, são etéreas, oscilam e muitas desaparecem enquanto outras vão aparecendo. Não é o caso do islamismo, religião de tradição e de quase mil e quinhentos anos de existência.

Em dados aproximados, um terço dos filhos dos islâmicos que foram pioneiros e que ajudaram na construção da mesquita em Anápolis não são muçulmanos e dois terços deles permanecem na religião. Muitos dos filhos (as) destes imigrantes se mudaram da cidade, contudo não deixaram de ser muçulmanos (as). Constatou-se também uma movimentação destes descendentes para igrejas cristãs, católicas e evangélicas (protestantes tradicionais e pentecostais).

Pode uma parte da parcela, de um terço que deixou a religião islâmica, ter migrado para as chamadas novas “espiritualidades” ou NMRs? Embora não tenham dito que fazem parte de um dos destes movimentos, alguns deles externaram uma “busca”, uma “procura” espiritual. Talvez uma decepção com as religiões tradicionais, incluindo aqui o islamismo em que eles foram criados. E, se “Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”, como afirmou o historiador Marc Bloch, citando um antigo provérbio árabe, o nosso tempo moderno, consumado pelos axiomas do 1) *Mercado*, 2) da *Eficiência Técnica* e 3) da *Individualização*, empurrou mais ainda as pessoas para uma busca permanente de “novidades”, valor consagrado socialmente, dínamo que põe em movimento todo o processo produtivo mundial, e que faz com que as pessoas continuem desejando e desejando constantemente sem nunca se satisfazer. Embora o custo disso seja um *desbussolamento* dos indivíduos com uma bulimia extremada, uma primazia do *aqui e agora (hic et nunc)*

obliterando qualquer tipo de fé num futuro revolucionário, num surto de individualização que *glamoriza* personalidades narcísicas.

Vamos pensar as religiões como aquelas instituições que pressupõe vínculo, como eu disse anteriormente ao falar da instalação do islamismo no Centro-Oeste, que “se apresentou como uma igreja (mesquita), com seus aparatos, instrumentos e hierarquia”. Esta e outras religiões tradicionais, que se apresentam “pesadas”, “inflexíveis nas doutrinas”, “desconfiadas de novidades”, tem cedido espaço a movimentos religiosos que se configuram como “espiritualidades”, ou seja, que se relacionam com uma “busca”, com um “movimento permanece em direção à sabedoria, ao eterno, ao sagrado”. Daí a constatação do enorme número de Novos Movimentos Religiosos (NMRs) que se instalaram em Anápolis. Estas “espiritualidades” oferecem opções que são mais flexíveis quanto a usos e costumes, sugerem uma “caminhada”, uma “busca”, e por isso se configuram como um espaço de afirmação das individualidades, ao gosto dos indivíduos (ou seria consumidores?). O conhecimento destas espiritualidades põe “na mesa” outras formas de crer, outras opções de busca do sagrado. Embora eu não tenha tabulado estatísticas, uma parte dos entrevistados, que não seguiram os passos dos pais no islã, demonstraram as inclinações ecléticas de aceitação de “outras buscas espirituais”. Mesmo aqueles que continuaram na religião e frequentam a mesquita, externaram uma possibilidade de que “todas as religiões”, ao fim e ao cabo, “vão nos levar a Deus”, que “todas religiões são verdadeiras”.

Foi constatado por meio da pesquisa que existe uma “linhagem crente” que se mantém viva, alinhada com as formas de crença do passado da família, mas relendo suas práticas, descolando suas formas dos modelos consagrados. Talvez alguma coisa que se aproxima do que já foi constatado por Hervieu-Léger:

Existe uma dispersão individualista do crer, pela disjunção das crenças e das pertencas confessionais e pela diversificação das trajetórias percorridas por “crentes passeantes”. Esta pulverização das identidades religiosas individuais não implica o apagamento ou até mesmo o desaparecimento a prazo de todas as formas de vida religiosa comunitária. Bem pelo contrário, enquanto os aparelhos das grandes instituições religiosas parecem cada vez menos capazes de regular a vida dos fiéis que reivindicam a sua autonomia de sujeitos crentes, assiste-se a uma eflorescência de grupos, redes e comunidades no seio das quais os indivíduos trocam e validam mutuamente as suas experiências espirituais (HERVIEU-LÉGER, 2005, p. 32).

Essa constatação acima aponta para a força do indivíduo no contexto geral de sociedade atual *ipso facto* para a formação das comunidades de fé sob outros aspectos e mescladas a outras instituições culturais. Nesse caso, o fenômeno religioso se alinha com as escolhas livres dos indivíduos (consumidores?), nas dinâmicas midiáticas (deslizantes) e numa conexão sem pausas (todos sempre online) das mensagens religiosas e de outras mensagens que fazem concorrência propondo, uma “vida plena”, “vida equilibrada e feliz”, vida cheia de “experiências”. Estes vários movimentos propõem ajudar os indivíduos a viver, fazê-los agir no mundo.

Se estar na sociedade implica em, de alguma forma, “ter a sociedade em nós”, então nem mesmo os religiosos de formação tradicional estão imunes a um tipo de simbiose de áreas, campos ou setores que parecem distintos, como por exemplo as esferas do que é religião e do que é o capitalismo. O professor Moreira, ao traduzir a obra do sociólogo Walter Benjamin, comentou:

Assim como numa economia comercial se distinguem os elementos de oferta e da procura de bens, o mesmo se dá na economia religiosa com uma oferta e uma demanda de bens religiosos. Temos, portanto, uma teoria econômica que entende que as mesmas leis e mecanismos que regem o mercado econômico regem também a religião, pois a religião é apenas uma forma especial de manifestação do próprio mercado (MOREIRA, 2012, p. 26).

Religião e capitalismo, nos comentários do professor, cumprem funções sociais. Na orientação estruturalista à religião são atribuídas as funções: a) Conferir sentido à vida, b) Ordenar e ritualizar o cotidiano, c) Produzir valores e sistemas de crença integradores da sociedade, d) Reduzir complexidades e angústias, produzindo esperança e utopia a partir de um horizonte último, e) Integrar a negatividade ameaçadora da estabilidade do sistema, ou seja, integrar a morte e o sofrimento num numa realidade e metafísica (2002, p. 28).

Com isso quero apontar para o fato de que a religião dos imigrantes islâmicos os ajudou a “ordenar o cotidiano” quando da chegada no Brasil e, mais especificamente, em Anápolis. A questão é que a distância e o novo cotidiano dos filhos (as) deles não obedeceu à mesma necessidade impondo então um outro tipo de religião ou um novo tipo de vivência desta religião. Um islâmico me falou em ser “mais flexível”, mais “tolerante”, mais “adaptado ao Brasil”. Estas expressões impõe uma análise que leve em consideração o novo contexto de vida e de necessidades destas gerações posteriores àquelas que vieram do Oriente Médio entre as décadas de 1940-60.

Há que se acrescentar também o movimento que se agigantou no século XX que foi de globalização econômica. Em consequência, tanto no aspecto de formação de identidade coletiva quanto na formação do indivíduo, se destacou a grande influência da cultura-midiática que veio propiciar a constituição de uma sociedade global. Nada pode ser reduzido apenas ao caráter local ou regional, tudo pode virar matéria de circulação mundial.

(...) o sistema midiático-cultural elabora e difunde, mesmo se de uma forma não totalmente intencional ou planejada, visões de mundo, sentidos e explicações para a vida e a prática das pessoas e, por isso, passa a influenciar sempre mais seu cotidiano, sua linguagem e suas crenças. Justamente o âmbito das crenças e da elaboração do sentido, da visão de mundo como uma atitude fundamental perante o real, que tradicionalmente foi um espaço ou uma função, atribuídos à família, à escola, às religiões e filosofias, está hoje, em boa parte, concentrado nas mãos dos agentes midiáticos (MOREIRA, 2003, p. 1212).

É preciso levar em conta, por isso, que a religião não está sozinha e não é tão absoluta assim na formação e transmissão da religião. O próprio sistema social e econômico capitalista estará influenciando, por causa da criação de “novas escolhas”, na trilha a ser percorrida pelas pessoas até quanto ao sentido que deve ter a vida delas. Isso poderá ser acrescentado pela disjunção das crenças e das pertencas confessionais das trajetórias percorridas por “crentes passeantes” (HERVIEU-LÉGER, 2005).

Na pesquisa se detectou nos depoimentos dos imigrantes ainda vivos e na fala de alguns dos filhos dos que já tinham falecido, a dificuldade que eles encontraram em conviver com a cultura brasileira, principalmente em relação ao corpo e ao trato com as mulheres. Um deles, que ficou inicialmente na cidade de Salvador, na década de 1960, narrou o quanto lhes foi difícil (nunca se adaptaram) adaptar ou aceitar o jeito dos soteropolitanos: “- Mas ele afirma que se aprender a língua foi difícil para ele, muito mais difícil foi se acostumar com os costumes do povo. “- Somos muçulmanos, somos rigorosos com costumes, no vestir por exemplo. Em Salvador eu achava o povo muito liberal, principalmente no carnaval. Nunca tinha visto aquilo”. Em função desta dificuldade com a cultura três dos entrevistados fizeram questão de levar os filhos (as) para morar por pelo menos um ano na Palestina. E com isso introduzi-los à uma forma de vida e Herança que eles imputavam como “a certa para um muçulmano”.

Outro fator recorrente nos depoimentos para a pesquisa foi a vinculação existente entre os muçulmanos de Anápolis e a “causa palestina”. Todos indistintamente apoiaram e fizeram campanhas para arrecadar recursos para a Organização para a Libertação da Palestina (OLP). Como salienta Magnoli:

Em 1959 surgia a primeira organização militar palestina, a AL Fatah, liderada por Yasser Arafat e voltada para a criação de um Estado palestino. Em 1964, na Conferência de Cúpula Árabe de Alexandria, os líderes do Egito, da Argélia e da Tunísia patrocinaram o surgimento da Organização de Libertação da Palestina (OLP), que passava a ter a Al Fatah como braço armado. Na Carta de fundação da OLP ficava definida sua posição histórica contra a existência de Israel e pela formação de um estado palestino laico em toda a região. (MAGNOLI, 1996, pp. 204, 205):

26

Vamos acrescentar aos dados históricos acima que em 1969, Yasser Arafat, líder nacionalista palestino assumia a direção da OLP e em 2012 a Organização das Nações Unidas (ONU) decidiu que a designação de "Estado da Palestina" deveria ser utilizada pela secretaria em todos os documentos oficiais das Nações Unidas. O tempo de formação da OLP coincide com o tempo de esforço dos palestinos em Anápolis de levantar recursos e simpatizantes da causa palestina. Em uma das entrevistas feitas pela pesquisa o entrevistado nos disse:

Meu pai não se preocupava em ampliar os negócios, ganhar mais dinheiro, embora nunca tenha nos faltado absolutamente nada. Ele trabalhava muito, mas se dedicava muito mais ainda à causa da libertação ou independência da Palestina, viajando por todo o estado de Goiás arrecadando ofertas para enviar ao Yasser Arafat. Eu e meus irmãos crescemos vendo-o ajuntar dinheiro para enviar para a região da Palestina. Me lembro que chegava constantemente na nossa casa muito material de propaganda da Organização de Libertação da Palestina (OLP), e ele viajava de carro distribuindo este material, com pequenas bandeiras da Palestina e também fotos de líderes árabes, como de Muammar al-Gaddafi, presidente da Líbia.

Me pareceu, no decorrer das entrevistas com outros descendentes, que a causa política, de formação do Estado Palestino, ajudou a cimentar uma identidade nacional, mas também islâmica. A religião islâmica vivida por eles na cidade de Anápolis se misturava à cultura árabe que eles nunca deixaram de cultivar e enobrecer. O jornal Correio do Povo (Anápolis, ano VII n. 564 – de 18 de outubro de 1980) traz uma reportagem sobre a construção da mesquita na cidade em que o Iraque contribuiu com 30 mil dólares, a Arábia Saudita com 26 mil dólares e que o Kuwait e a Líbia já estavam por enviar recursos para esta construção. Isso demonstra o grau de compromisso

e aproximação das embaixadas árabes com este grupo que procurava o estabelecimento da nova fé e do seu templo religioso.

Com o tempo esta relação relaxou, se distanciou, enfraquecendo a relação dos palestinos com as embaixadas e, em grau maior, a relação entre os descendentes deles com uma causa que acabou ganhando um novo contorno – que nos anos 2023 tornaram a voltar na agenda mundial em função do conflito Hamas-Israel e invasão israelense na faixa de Gaza.

Considerações finais

Os islâmicos de segunda geração, filhos (as) dos imigrantes, compõem um quadro amplo e variado. Alguns poucos continuam a frequentar a mesquita, mas a maioria se identifica como muçulmano mesmo não frequentando a mesquita ou guardando todos os preceitos da religião (como abdicar do uso de bebidas alcoólicas). Talvez se assemelhando um pouco com a controversa identidade religiosa de quem se denomina “católico não praticante”, ou “evangélico desviado da igreja”, que são duas “profissões de fé” de difícil compreensão. Ser e não ser ao mesmo tempo...

Se “os homens se parecem mais com a sua época do que com os seus pais”, como diz um ditado árabe, então não seria possível encontrar uma mesma religião muçulmana sendo vivida de forma idêntica pelos filhos dos imigrantes. Contudo, a cultura árabe se destaca na prática religiosa muçulmana e nas suas vivências. E assim como os seus pais eles (a nova geração) têm orgulho da cultura árabe, e um apreço enorme pela herança recebida.

Por fim destaco que o capitalismo invadiu áreas que não conheciam a sua influência globalizante ou totalizante. É, penso eu, uma forma de concorrência por “geração de sentidos de vida”, que estão fora do domínio religioso, mas que a ele se assemelha. Vivemos uma consagração ou consumação da sociedade de mercado, de “buscas” permanentes e renovadas e não de certezas estabelecidas desde sempre.

Vamos acrescentar concluindo que existe também uma crise na transmissão das identidades religiosas. Hervieu-Léger já o disse, as mudanças que ocorrem em todas as instituições, em especial a família, contribuem para isso, mas, estamos diante de um mundo histórico “onde toda a proposta religiosa se confronta com uma multiplicidade de ofertas simbólicas diversas”

(2005, p. 68). É a busca de uma “religião à escolha”. Nenhuma religião tradicional ou étnica ficará imune diante da prateleira de opções de sentido exposta pelas marcas e empresas, incluindo as religiosas que se adaptam ao funcionamento para o mercado das escolhas eternas do mundo fluido e em constante movimento.

REFERÊNCIAS

- ARBEX JÚNIOR, José. **Islã: um enigma de nossa época**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARMSTRONG, Karen. **O islã**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- _____. **Uma história de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. **Maomé, uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BELLO, Ângela Ales. **Culturas e religiões**. Bauru: EDUSC, 1998.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Paulus, 2008, 3ª Edição.
- BERGER, Peter L.; HUNTINGTON, Samuel P. (Orgs). **Muitas globalizações**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar: 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC Ltda, 1989.
- GUERRIERO, Silas. **Novos Movimentos religiosos**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- HERVIEU-LÉGER, Danièle. **O peregrino e o convertido: a religião em movimento**. Lisboa, Portugal; Gradiva, 2005.
- MAGNOLI, Demétrio. **O mundo contemporâneo, relações internacionais 1945-2000**. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.
- MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1984.
- MOREIRA, Alberto da Silva. **Cultura midiática e educação infantil**. Educação e Sociedade, Campinas, Vol. 24, n. 85, p. 1203-1235, dezembro de 2003.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

MOREIRA, Alberto da Silva. **Em que sentido o capitalismo é uma religião.** IN MOREIRA, Alberto da Silva (Org.). **O capitalismo como religião.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012, p 15-39.

OLIC, Nelson Bacic. **Oriente Médio: uma região de conflitos.** São Paulo: Moderna, 1991.
SCHMIDT

Tradução do sentido do nobre alcorão para a língua portuguesa. Al-Madinah: Complexo do Rei Fahd. 2023.

Centenário do Colégio Antensina Santana: fragmentos de memórias

Ana Caroline de Abreu¹
Ana Christina de Souza Correia²
Arthur Gonçalves Teófilo³
Gabriel Guimarães Caneiro⁴
João Marcelo Farias Rodrigues⁵
Letycia França Paz⁶
Lusimeire Figueredo da Silva⁷
Marcos Vinicius de Souza Marcelino⁸
Mirieli Rocha dos Santos⁹
Sandra Miriam da Silva Gonçalves¹⁰
Sandra Rodart Araújo¹¹

30

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar os temas trabalhados no Subprojeto PIBID História da Unidade de CSEH Nelson de Abreu Júnior. Com vigência desde 2022, o Subprojeto é desenvolvido no Colégio Estadual Antensina Santana na cidade de Anápolis/GO. Em virtude do centenário do Colégio no ano de 2026 a proposta foi organizar um conjunto de atividades com vistas à comemoração dos seus cem (100) anos. Para tanto, apresentaremos nesse artigo as propostas teóricas e as atividades a serem desenvolvidas. O intuito das atividades é organizar as diferentes memórias sobre o Colégio. Nosso foco serão as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II que caminharão junto ao Subprojeto até o centenário. A partir de Oficinas, produção de memórias, análise de fotos, dentre outros, esperamos despertar nos alunos a consciência de partícipes da história do Colégio e do município.

Palavras-chave: História. Memória. Anápolis.

¹ Graduanda do Curso de História da Unidade CSEH – Nelson de Abreu Júnior. E-mail: nacaroolabreu@gmail.com.

² Graduanda do Curso de História da Unidade CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: anachristina.enet@gmail.com.

³ Graduando do Curso de História da Unidade CSEH – Nelson de Abreu Júnior. E-mail: arthurteofilo9@gmail.com.

⁴ Graduando do Curso de História da Unidade CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: carneirogabriel97@gmail.com.

⁵ Graduando do Curso de História da Unidade CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: joaomarcelayears@gmail.com.

⁶ Graduanda do Curso de História da Unidade CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: letyciapaz180@gmail.com.

⁷ Professora Supervisora no Colégio Antensina Santana. Docente da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Graduada pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: professoralusimeire@gmail.com.

⁸ Graduando do Curso de História da Unidade CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: 8marcos8vinicius8@gmail.com.

⁹ Graduanda do Curso de História da Unidade CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: mirielirch@gmail.com.

¹⁰ Graduanda do Curso de História da Unidade CSEH Nelson de Abreu Júnior. E-mail: sandramiriam579@gmail.com.

¹¹ Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História da Unidade CSEH Nelson de Abreu Júnior. Mestre pela Universidade de Uberlândia, Doutoranda pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: Sandra.araujo@ueg.br.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Curso de História da Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, iniciou suas atividades em 2022. Naquele primeiro momento, a proposta foi instrumentalizar a equipe a partir dos pressupostos teóricos que permeiam o debate sobre o Ensino de História no Brasil. O estudo e debate dos textos “clássicos” sobre o assunto foram pensados na sua relação com os temas presentes nos manuais didáticos de história adotados pela Educação Básica (principalmente aqueles dos Ensinos Fundamental II e Ensino Médio). A partir dos debates organizamos o nosso tema geral: *A Teoria da História e a sua relação com a História ensinada*.

As obras dos Historiadores Michel de Certeau (CERTEAU, 1982) e Jorn Rusen (RUSEN, 2011) foram o norte desta relação. A estrutura da historiografia ocidental apresentada por Certeau guiou a análise dos manuais didáticos. Nos interessava compreender a composição narrativa destes manuais a partir da sua importância na aquisição do conhecimento histórico por grande parte da população que, constantemente, só tem contato com a disciplina História pelas suas páginas. Assim, para o autor:

Uma estrutura própria da cultura ocidental moderna está, evidentemente, indicada nesta historiografia: a inteligibilidade se instaura numa relação com o outro; se desloca (ou "progride") modificando aquilo de que faz seu "outro" – o selvagem, o passado, o povo, o louco, a criança, o terceiro mundo. Através dessas variantes, heterônomas entre si – etnologia, história, psiquiatria, pedagogia, etc. – se desdobra uma problemática articulando um saber-dizer a respeito daquilo que o outro cala, e garantindo o trabalho interpretativo de uma ciência ("humana"), através da fronteira que o distingue de uma região que o espera para ser conhecida. (...) Inicialmente a historiografia separa seu presente de um passado. Porém, repete sempre o gesto de dividir. Assim sendo, sua cronologia se compõe de "períodos" (por exemplo Idade Média, História Moderna, História Contemporânea) entre os quais se indica sempre a decisão de ser outro ou de não ser mais o que havia sido até então (o Renascimento, a Revolução). Por sua vez, cada tempo "novo" deu lugar a um discurso que considera "morto" aquilo que o precedeu, recebendo um "passado" já marcado pelas rupturas anteriores. Logo, o corte é o postulado da interpretação (que se constrói a partir de um presente) e seu objeto (as divisões organizam as representações a serem reinterpretadas). (CERTEAU, 1982, p. 15)

Neste sentido, os processos interpretativos desta historiografia alcançam o manual didático que a reproduz, em sua maioria, sem críticas e/ou reflexões. O livro didático apresenta seus temas a partir desse ‘tempo morto’. Os períodos, ordenados de maneira linear, se apresentam como prontos e acabados, exilados em um passado que não impacta os eventos do presente. Há que se mencionar as exceções. Muitos destes manuais, escritos por historiadores de ofício, promovem esta tentativa de falar ao presente, principalmente, nos textos de abertura ou apresentação de capítulos e unidades. Mas há sempre um retorno ao passado ‘morto’. Desta feita, qual a importância da reflexão sobre a construção desta narrativa? De que maneira poderíamos ensinar os temas em história ao passo que discutíssemos também os meandros das suas construções no tempo e espaço como conhecimento histórico? Interessante mencionar que, via de regra, os livros do primeiro ano do Ensino Fundamental II (6º ano) e os do primeiro ano do Ensino Médio iniciam-se com essa proposta. A abertura destes ciclos é feita a partir dos conceitos de tempo, narrativa, compreensão e reflexão da especificidade do calendário cristão, particularidades do ofício do historiador, conceito de memória, dentre outros. Ora, mas então onde está o erro? Se os temas são trabalhados, como o passado continua a ser apresentado como ‘morto’?

As respostas a estes questionamentos poderiam sugerir muitos problemas. Desde os processos formativos nas licenciaturas até a escolha narrativa dos manuais. Nos concentraremos no segundo. A maneira como os livros didáticos se organizam, a partir dos temas deste passado repetidos nos diferentes ciclos do ensino, não retoma o debate teórico ora apresentado naqueles anos iniciais. O fazer historiográfico apresenta-se como um conteúdo deslocado dos temas posteriormente trabalhados. Não se retoma, ou quase nunca, as noções de documento, fontes ou os conceitos de memória, narrativa, versão, ruptura, continuidade...

Jorn Rusen (RUSEN, 2011), nos inspira a pensar essa relação (teoria da história e história ensinada) a partir do que caracteriza como ‘questões de segunda ordem’. Para ele, os temas da disciplina – que no caso do livro didático brasileiro apresentam-se linearmente a partir de períodos –, deveriam ser compreendidos, refletidos e ensinados a partir de pressupostos teóricos, quais sejam: as ‘questões de segunda ordem’. Assim, o tema da escravidão negra no Brasil, por exemplo, poderia ser abordado a partir dos conceitos de ruptura e continuidades ao passo que compreenderíamos que a Lei Áurea ao se apresentar sucintamente não cria oportunidades, não insere o negro naquela sociedade e, portanto, promove uma continuidade deste processo de não

reconhecimento, de não inserção e do não debate do tema na sociedade. Mesmo que o exemplo prescindia de um debate melhor abalizado, ele orienta nosso olhar para o exercício de aprofundamento teórico nos temas constantes nos manuais didáticos.

Assim, o reconhecimento do Colégio Antensina Santana se deu logo depois desse processo de debates. Como dito, o tema *Teoria da História e sua relação com a História Ensinada* foi proposto para a comunidade escolar para que, a partir dele, iniciássemos o trabalho de acompanhamento da equipe PIBID. Naquele momento, foi sugerido pela Professora Supervisora da equipe no Colégio que aplicássemos nosso tema geral ao estudo da História regional, mais precisamente a história do município de Anápolis/GO, haja vista o pouco material didático disponibilizado sobre a temática. Ela nos informou ainda, que o Colégio Antensina estava perto do seu Centenário e essa notícia motivou a organização dos trabalhos. Iniciamos nosso projeto por uma via dupla: levantamento dos documentos como fotos, atas, depoimentos; e leituras que orientasse a equipe na compreensão dos temas.

Escolhido o caminho, ordenamos novamente nossos olhares a partir de questões teóricas que nos auxiliasse na proposição. Nesse viés, retornamos a Rusen. Para ele, história e memória são conceitos distintos, mas que se relacionam de maneiras importantes. A história é uma construção baseada em fatos e acontecimentos do passado organizados e interpretados por meio de uma metodologia científica com o objetivo de explicar como a humanidade se desenvolveu ao longo do tempo. É uma forma de compreender e explicar o passado, e está sujeita a revisões e mudanças de perspectiva de acordo com novas descobertas e teorias. Já a memória é um processo subjetivo, que envolve a lembrança e a interpretação pessoal dos eventos. É uma forma de construir identidades e narrativas coletivas que são transmitidas de geração em geração e podem ser influenciadas por fatores como a cultura, a política e as relações de poder. A memória é uma forma de manter viva a conexão emocional com o passado, mas não necessariamente reflete a realidade histórica de maneira objetiva.

Seja como for, a história, como ciência especializada, está sempre em relação íntima com a educação, a política e a arte. Ela necessita articular-se no âmbito dessa relação, sem que disso resulte uma amputação fatal da autocompreensão dos historiadores profissionais, que consistiria em achar que a mera execução do projeto de pesquisa já bastaria para realizar essa relação. Não se deve deixar para os outros a reflexão e a sistematização das regras decorrentes da prática do saber histórico, que se distinguem das regras próprias da pesquisa e da historiografia

desta decorrente. Existem, pois, funções culturais do saber histórico que não estão plenamente exercidas só porque esse saber foi expresso em termos historiográficos. Ademais, não se estende porque a ciência da história deve ficar alienada dessas funções. Ela não deve ficar alienada dessas funções porque seu trabalho cognitivo nasce de impulsos que conduzem a elas. (RUSEN, 2007, p.16).

A história fornece o conhecimento e a análise crítica dos fatos passados, enquanto a memória fornece a conexão emocional com o passado e a identidade coletiva. Ambas são importantes para a construção da identidade e da compreensão do presente, mas devem ser analisadas de forma crítica e complementar para se obter uma compreensão mais completa do passado e de suas implicações no presente.

Desenvolvimento

O debate sobre o binômio História e Memória foi o pontapé inicial para que escolhêssemos as turmas do 9º do Ensino Fundamental II. A proposta se organizou (e continua em andamento) em um conjunto de ações que se desdobrarão em oficinas, atividades de escrita, análises de documentos que serão oferecidas aos alunos. Sendo o Antensina Santana, um dos colégios mais antigos de Anápolis, nossa proposta é narrar/registrar sua História a partir dos fragmentos que compõem sua memória. Por meio das ações sugeridas, os alunos do 9º ano participarão da construção de narrativas desse passado, assim como serão incentivados a criar suas próprias lembranças. Pretendemos assim, conectar as gerações passadas e presentes, proporcionando uma compreensão mais profunda da história local e incentivando a reflexão sobre o impacto do tempo em nossas vidas.

Para tanto, organizamos, até o momento, as seguintes ações para as referidas turmas: 1) Oficina 'História e Memória' 2) Visita guiada pelos monumentos antigos do município de Anápolis/GO. 3) Visita ao Museu da cidade. 4) Palestras sobre a História do município. 5) Culminância: preparação de uma cápsula do tempo que será aberta por eles no centenário do Colégio.

A 'cápsula do tempo', proposta da nossa culminância, pode ser entendida como um objeto ou lugar físico onde se guarda registros do passado, com a intenção de serem encontrados e abertos

em algum momento futuro, muitas vezes, décadas ou até mesmo séculos depois. Neste projeto, optamos por uma caixa de madeira decorada com fotos antigas e contemporâneas do Colégio, ela abrigará as lembranças e registros dos alunos e permanecerá em lugar de destaque até o Centenário. Esses registros podem incluir documentos, fotografias, objetos pessoais e depoimentos orais de pessoas que vivem a história do Colégio Antensina. O conceito da ‘cápsula do tempo’ é que ela permite que a história e a memória de uma comunidade sejam preservadas para as gerações futuras. Além disso, ela se apresenta como um objeto simbólico, representando a importância da preservação da memória e da história para a identidade coletiva de uma comunidade (no nosso caso, a do Colégio Antensina Santana). O intuito é nos aprofundarmos na história regional, em significados de documentos, narrativas em história, memória e pertencimento.

A partir das ações pretendidas, vale ressaltar, uma vez mais, o sentido da História para Rusen. Para o autor, para que o estabelecimento da história como disciplina no campo das ciências humanas acontecesse, foi necessário o afastamento do caráter prático da história. A história, que era enxergada como *maestra vita*, ou seja, como uma espécie de aprendizado acumulativo que gerava lições para os indivíduos, foi sendo substituída por uma disciplina desprendida de respostas a problemas sociais. Dessa maneira, surge o questionamento, a história tem função social? Se tem, qual seria então essa função?

A História tem função, e essa função seria de criar a consciência histórica nos indivíduos. A consciência histórica, para o autor, consiste na capacidade do indivíduo de se situar no tempo, interligando passado e presente, utilizando-se dos conteúdos históricos que emergem progressivamente e são utilizados no cotidiano. Como afirma: “a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” (RUSEN, 2011, p. 39). Dessa maneira, a função social da história é a de criar no indivíduo essa consciência, que seria utilizada em seu dia a dia. Dentro desse aspecto, o aprendizado da história regional se mostra como de suma importância para que o indivíduo entenda a construção de sua história individual e familiar.

Já para Marc Bloch, a história trata da presença do homem no tempo, isto é, os fatos históricos só são relevantes quando eles envolvem os indivíduos ou dão utilidade aos mesmos, em seu livro ‘Apologia da História’, explica que o historiador não deve se atentar somente aos fatos e evidências de tal episódio, mas necessita buscar o contexto e relações presentes nos fatores

históricos que criam uma ponte entre os eventos do passado e o atual presente e, com isso, os indivíduos façam uma análise dos eventos ocorridos e consigam incorporá-las ao seu atual presente.

Neste aspecto, a história oral assume então um papel importante, pois é por meio dela que a história compõe o imaginário popular. Como afirma França: “parece-me, contudo, que a história oral, precisamente na medida em que se constitui num encontro com sujeitos da história, pode contribuir para reformular o eterno problema da pertinência da história e também o do lugar e do papel do historiador na cidade”. (FRANÇA, 2006, p. 56). O documento oral pode então ser utilizado como método para a compreensão de aspectos do passado. Compreender a história regional, requer passar pelos estudos dos livros de memorialistas e estabelecer relações com a produção de historiadores sobre a história regional, além de escutar as histórias das pessoas, que em muitos casos, participaram de momentos históricos importantes para a região. Todas essas são contribuições para a construção de uma consciência histórica no âmbito regional, que ajudam a responder o questionamento: O que é ser anapolino?

Ao solicitarmos aos alunos que contribuam com objetos, fotos, cartas e desenhos que representem o seu presente, estamos promovendo uma participação ativa na preservação da memória coletiva. Esses itens serão como testemunhas silenciosas das vivências e transformações ocorridas durante o período escolar desses estudantes. Ao abrirem a cápsula eles terão a oportunidade de revisitar suas próprias memórias e se reconectar com a história que ajudaram a construir. Essa experiência permitirá que eles percebam, de forma mais vívida, como o tempo é um fator essencial na compreensão da nossa trajetória individual e coletiva. Pelas palavras de Jorn Rusen, o processo de construção da consciência histórica nos mostra que a história não é um mero conjunto de fatos isolados, mas sim uma narrativa complexa que abarca a trajetória humana ao longo do tempo. Se “a história é a ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p. 36), a cápsula se torna um instrumento para nos conectar com essa dimensão temporal e compreendermos o passado, o presente e o futuro de maneira mais significativa e enriquecedora. Dessa forma, essa jornada pela consciência histórica e pela preservação da memória nos permite não apenas celebrar o aniversário do primeiro colégio de Anápolis, mas também reconhecer a importância de cada indivíduo que contribuiu para essa história. É um momento de lembrar os educadores dedicados, os alunos e todas as conquistas alcançadas ao longo desses cem (100) anos de existência da

instituição. Que essa celebração seja um marco para refletirmos sobre nosso passado, apreciarmos o presente e construirmos um futuro repleto de aprendizado e crescimento.

Considerações finais

Por fim, a proposta inicial do grupo *Teoria da História e sua relação com a História Ensinada* encontrou solo fértil a partir do pedido para que trabalhássemos com os temas que permeiam a História do município de Anápolis e, mais detalhadamente, os cem (100) anos do Colégio Antensina Santana. Ao nos debruçarmos sobre os temas História e Memória pretendemos contribuir para a formação de jovens estudantes, pretendemos provocar um sentimento de pertencimento a História. As diferentes ações propostas e suas muitas camadas de preparação serão, também, processos valiosos na formação da equipe PIBID.

Como escrito, ao longo da apresentação do nosso Subprojeto, que por ora, se apresenta como artigo para apreciação neste Seminário, os debates acerca das teorias da História nos são caros. Dentre eles, os conceitos de tempo, história, memória e narrativa ocuparão espaços de leituras e debates. A materialização destes estudos nas ações e a produção de novos saberes e processos de conhecimento (numa práxis), é o nosso intuito primeiro. Assim, ao chegarmos no Centenário do Colégio Antensina Santana os bolsistas integrantes desta nau estarão trilhando outros caminhos, mas levarão consigo as lembranças deste tempo. E, na certeza de que voltarão para a abertura da nossa ‘cápsula do tempo’ finalizamos com o sensível trecho do escritor angolano José Eduardo Agualusa onde define o sentido da memória e das lembranças que permeiam nossas vidas.

A memória é uma paisagem contemplada de um comboio em movimento. Vemos crescer por sobre as acácias a lua da madrugada, as aves debicando a manhã, como a um fruto. Vemos, além, um rio sereno e o arvoredo que o abraça. Vemos o gado pastando lento, um casal que corre de mãos dadas, meninos dançando o futebol, a bola brilhando ao sol (um outro sol). Vemos os lagos plácidos onde nadam os patos, os rios de águas pesadas onde os elefantes matam a sede. São coisas que ocorrem diante dos nossos olhos, sabemos que são reais, mas estão longe, não as podemos tocar. Algumas estão já tão longe, e o comboio avança tão veloz, que não temos a certeza de que realmente aconteceram. Talvez

as tenhamos sonhado. Já me falha a memória, dizemos, e foi apenas o céu que escureceu. (AGUALUSA, 2004, p. 153)

Referências

- AGUALUSA, J. E. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro: Griphus Editora, 2004.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- FRANÇOIS, E. A fecundidade da História Oral. In.: AMADO, J. & FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- SCHMIDT, M. A. & BARCA, I. & MARTINS, E. R. **Jorn Rusen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

Um olhar sobre a relações entre História e Literatura a partir da obra “O mundo se despedaça” de Chinua Achebe.

Christyan de Paula Souza
Jennifer Cristine D. Dos Santos
Josilene Silva Campos

Resumo:

A abertura da História para uma nova concepção sobre documento, proporcionou à literatura um lugar de destaque por sua natureza privilegiada de acesso a um tempo, eventos, pessoas, culturas e sociedades. É a partir dessa perspectiva que localizamos esse trabalho, na fronteira entre as duas formas de conhecimento, um diálogo entre ciência e arte. O presente texto tem como objetivo compreender as representações construídas por Chinua Achebe em seu romance *O mundo se despedaça* a respeito do povo Ibgo e do avanço do colonialismo britânico no que hoje é parte da Nigéria. A metodologia de pesquisa, utilizada foi a pesquisa bibliográfica. O referencial teórico foi construído a partir das obras de Roger Chartier, Sandra Pesavento e Carlo Ginzburg. Como resultado, este artigo apresenta, a partir do ponto de vista literário, uma compreensão sobre o microcosmo do universo Ibgo e as vicissitudes do avanço do domínio colonial no continente africano no século XIX.

Palavras-chave: História, Literatura, África, Nigéria, Chinua Achebe.

Introdução

A relação entre história e literatura apresenta-se como um profícuo espaço de investigação, ambos campos de conhecimento são formas de apreensão do mundo, do vivido, são meios para pensar o homem, a sociedade. A literatura enquanto registro social é uma construção narrativa que promove um caminho ímpar para compreender um tempo transcorrido, carrega uma relação dialética com a sociedade em que está imersa. A utilização da literatura como fonte histórica nos aponta para um novo olhar direcionado para variadas significações, apresenta um potencial que não teríamos em outros tipos de documentação.

Segundo Sandra Jatthy Pesavento, o conhecimento de um período pode ser vislumbrado por meio da literatura. Ela pode expor como as pessoas daquela época viam o mundo, seus valores, preconceitos, medos e sonhos. Ao utilizar a literatura como fonte de análise de um determinado período histórico, deve-se levar em consideração que a narrativa se constrói segundo delimitações próprias de cada época e de cada indivíduo. Pesavento nos adverte que ao trabalharmos com o texto literário precisamos estar atentos ao momento da escrita, "A literatura é testemunho de si própria, portanto o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim da escrita." (PENSAVENTO, 2003, p. 83).

Neste trabalho, fez-se uso de apontamentos importantes de algumas obras que se debruçaram sobre a relação entre História e Literatura: Em *A História Social da Literatura no Brasil*, de Sidney Chalhoub e Leonardo Afonso de Miranda Pereira, oferece uma perspectiva sobre a literatura do ponto de vista sociológico e histórico e uma reflexão sobre sua utilização como fonte. Na obra, os autores argumentam como a literatura é "moldada" por fatores sociais e históricos. Além disso, fornece uma visão sobre como a obra literária se enquadra num contexto mundial, onde impacta e é influenciada por outros movimentos e autores literários. Roger Chartier, oferece informações valiosas sobre cultura, literatura e história com suas obras como "*Cultura Escrita, Literatura e História*" e "*A História Cultural: entre Práticas e Representações*". Analisando as teorias de Chartier, podemos nos aprofundar em como a literatura pode impactar a cultura e a sociedade, e vice-versa.

Este estudo está fundamentado na compreensão de que a produção de conhecimento sobre o continente africano, passa necessariamente por uma abordagem multidisciplinar. Isso

significa que devemos considerar o papel político, sociológico e antropológico assumido pelas literaturas africanas, sobretudo nos limiares das independências nacionais. Essas produções estavam comprometidas em construir um tipo de narrativa que fosse dissociado das referências estigmatizantes produzidas pelo colonizador. A partir dessas percepções os problemas de pesquisa que conduziram esse estudo são: Quais são os principais elementos socioculturais ligados aos Igbos são descritos em *O mundo se despedaça*? Quais aspectos ligados ao domínio colonial são apresentados? De que forma eles aparecem no texto? A partir da problemática apresentada este estudo tem como objetivo compreender o conjunto de representações sobre o universo Igbo e o colonialismo britânico.

Tópicos sobre a vida e obra de Chinua Achebe

Albert Chinualumogu Achebe (Chinua Achebe) nasceu em 16 de novembro de 1930 na cidade de Ogidi, Nigéria, faleceu em Boston, em 21 de março de 2013. Foi um romancista, poeta e crítico literário nigeriano considerado um dos principais autores africanos do século XX. Cresceu durante a ocupação colonial britânica fato que direcionou sua formação escolar (inglesa e cristã). Sua família pertencia ao grupo étnico Igbo, um dos maiores e mais importantes da Nigéria. Achebe cursou a Universidade de Ibadan trocou o curso de medicina pelas artes e testemunhou o renascimento de políticas de celebração da África e da luta contra o colonialismo. Um dos principais estopins para o início de sua escrita contestatória foi o romance *Mister Johnson* (1939), de Joyce Cary, com suas descrições abertamente racistas, preconceituosas e ofensivas o convenceram a “contar o outro lado da história”.

Inicialmente publicou ensaios e contos que foram responsáveis pelo desenvolvimento de um estilo próprio de escrita, uma mistura das influências dos romances europeus com a tradição oral dos Igbos. Em 1954 começou a trabalhar em uma importante rádio local na cidade de Lagos, enquanto trabalhava em seus scripts começou a desenvolver seu primeiro e mais famoso romance *O mundo se despedaça* (1958). Centrando-se no choque cultural e na colonização europeia de África, esta obra literária fornece uma análise profunda dos efeitos das forças imperialistas na Nigéria, e as cicatrizes causadas pelo colonialismo. Outro aspecto que caracteriza sua obra é a representação das culturas locais. No Brasil, as obras de Chinua Achebe publicadas são: *Flecha de Deus*; *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*; *A paz dura pouco*; *O mundo se despedaça*.

O mundo se despedaça, é a obra de maior prestígio de Chinua Achebe, foi publicada pela primeira vez em 1958. No Brasil, a obra foi traduzida para o português em 2009 por Vera Queiroz da Costa e Silva e conta com a introdução de Alberto da Costa e Silva. Foi considerada uma das bases fundadoras do romance nigeriano moderno, sua publicação ocorreu dois anos antes da independência da Nigéria. No texto literário encontramos um eco das insatisfações e dilemas enfrentados naquele contexto histórico. A história narrada por Achebe não é apenas uma representação do passado, mas um testemunho daquele presente. O autor escreveu este romance numa época em que a opressão ainda atormentava a África, e a sua intenção era validar as vozes africanas ao mesmo tempo que condenava as opressões do colonialismo.

Na sua busca por mostrar o impacto do colonialismo nas sociedades africanas, Achebe explorou múltiplas formas dos temas da resistência, identidade, memória. A sua análise de como os costumes e crenças africanos foram remodelados e suprimidos lançou luz sobre os efeitos prejudiciais da dissonância cultural que deixou as culturas africanas “cambaleantes”. O autor ilumina os registos coloniais que durante muito tempo excluíram. Minimizaram, estigmatizam elementos da identidade e da história africanas. A importância de recontar a história sob vários pontos de vista é destacada no trabalho de Achebe. Suas obras são uma porta de entrada para a história da Nigéria, uma representação sobre um passado e um alerta para o futuro.

O romance trata da experiência do colonialismo a partir do ponto de vista dos colonizados, demonstra como as estruturas de dominação foram edificadas de forma paulatina, progressiva e avassaladora. A narrativa é centrada no universo da sociedade Ibo que ocupava o que hoje é o norte da Nigéria. Apesar de ter sido escrito na metade do século XX o autor constrói uma representação da passagem de uma sociedade pré-colonial para colonial do século XIX. A partir dos acontecimentos da vida dos seus personagens e o dia a dia de sua comunidade o autor compõe imagens desse passado.

A obra é dividida em três partes. A primeira nos apresenta a aldeia de Umuófia um microcosmo da sociedade Ibo. Somos apresentados ao personagem central do romance, Okekwó. Os acontecimentos de sua vida direcionam toda narrativa. Conhecemos a sua decepção com o pai Unoka, sua ascensão de grande lutador até se tornar dos mais importantes líderes da comunidade. Também é destacado aspectos ligados ao seu comportamento e temperamento. Esta seção se encerra com o exílio forçado do personagem principal em virtude de um assassinato involuntário.

Na segunda parte, acompanhamos os anos de exílio de Okekwo em Mbanta onde viviam seus parentes maternos. A chegada dos missionários cristãos, e adesão dos que se sentiam segregados socialmente à nova religião. A terceira parte trata do retorno de Okekwo ao seu clã após sete anos de desterro. É o momento de choque entre o mundo dos Ibos e dos europeus, um impacto que provocou fendas profundas no grupo. Os eventos que passam a ocorrer em Umuófia são símbolos da desintegração dos elementos sociais e culturais daquela comunidade. A derrocada de Okekwo é a metáfora do despedaçar do mundo Igbo.

As representações da cultura Ibo e o impacto do colonialismo em *O mundo se despedaça*

No romance *O mundo se despedaça*, Chinua Achebe constrói Umuófia como um microcosmo do Universo Igbo. No romance, somos apresentados a um conjunto de valores, costumes, ideias, regras, rigores, práticas sociais e lógicas de funcionamento que fazem parte da cultura daquele povo. Por outro lado, a narrativa também expõe as ambiguidades e contradições inerentes àquela comunidade como salienta Aberto da Costa e Silva no texto introdutório do romance, “Achebe não nos deixa ignorar que a harmonia predominante dos vilarejos Ibo também tinha suas fraturas. Fraturas que o homem branco, ao chegar, logo identificou em seu proveito.” (COSTA E SILVA, p.09, 2009).

A partir de descrições detalhadas, Achebe discorre sobre os elementos da natureza e como estes são fundamentais para a sobrevivência da população, o seu foco no meio ambiente aponta para uma relação integrada entre homem e natureza. Apresenta como essa sociedade mantinha relação com o tempo e como este é mensurado a partir dos ciclos naturais do ecossistema ditadas pelos ventos do harmatã, as estações, os ciclos lunares, as chuvas, a semeadura e colheita. A natureza não é concebida como parte da comunidade, ela é em si elemento sagrado interligado a própria existência da comunidade. Portadora dos mistérios é a matriz criadora da vida, fonte de conexão com o transcendental, e dos segredos.

Os aspectos ligados às dinâmicas religiosas têm uma forte presença na narrativa, aparecem tanto no cotidiano dos indivíduos quanto na da coletividade. É mostrado uma crença nas forças anímicas onde elementos da natureza (terra; trovão; cobra) são morada dos espíritos, dos antepassados, ou representam os próprios deuses. Tais aspectos aparecem na “casa de feitiços” dos Compound, o santuário de Ani, o Oráculo das Colinas e das Grutas. Também estão presentes nos

espíritos que se manifestam nos tambores, nas plantas, nos animais. Alguns desses espíritos podem trazer problemas como os Ogbu-aga-li-odu, ou são fundamentais para a existência da comunidade como os egwugwus. Estes, são espíritos ancestrais, que na ritualística da comunidade (nas incorporações) assumem um papel de decisão na comunidade interferindo diretamente na vida de todos.

Ao compreendermos a arquitetura do espaço físico da aldeia, temos a dimensão não só das estruturas habitacionais, mas também da sociologia desses ambientes. Nos é mostrado como o meio é um fator importante que interliga os indivíduos e determina as suas formas de interação em grupo. Somos apresentados a lugares de poder, lazer e culto do sagrado. Ambientes que são de uso coletivo utilizados em festejos, ritos, reuniões. Os privados, chamados de *Compound* onde abrigavam as habitações da família, possuía um Obi (morada do homem), celeiro onde guardava a colheita, abrigo para os animais, casa dos feitiços, espaço de culto ao sagrado aos deuses e antepassados.

Estamos diante de uma comunidade estruturada por uma firme hierarquia de poder composta por homens reconhecidos por sua força e poder econômico, os títulos que possuíam asseguravam autoridade e distinção social. O prestígio social que esses indivíduos conquistavam, os habilitava para compor o sistema administrativo, judiciário e religioso. Um tipo de sociedade com um sistema econômico estruturado a partir de trocas comerciais e vendas onde se utilizava moeda chamada de Cauris. O trabalho é marcado por uma separação de gênero. A agricultura era a base da economia e do comércio, o inhame era um importante produto comercial além de ser um alimento considerado sagrado.

Na narrativa de *O mundo se despedaça* são descritos alguns importantes elementos culturais como os jogos, festas, cerimônias, casamentos, acordos matrimoniais, ritos fúnebres, culinária, dentre outros. Achebe também nos mostra como a estrutura da oralidade fundamenta essa sociedade. Em vários momentos da narrativa somos apresentados a ritualística social ligada à noz de cola, as sociabilidades mediadas pelo vinho de palma, e o comportamento ritualístico entre os indivíduos no dia a dia. Outro elemento importante ligado a oralidade que aparecem com muita frequência na Obra são os provérbios Ibgo que tem a função social de ensinar, advertir e aconselhar.

No romance, além das representações ligadas a cultura e sociedade Ibgo, nos é apresentado um olhar sobre a penetração do colonialismo inglês no continente africano. Desvela-

se a complexidade e o percurso da dominação imperial e atuação dos agentes coloniais. Na narrativa literária de Achebe quem chega primeiro são as notícias associadas aos “brancos” possivelmente advindos das rotas comerciais africanas que ligavam mercadores de várias partes do mundo. Essa questão é evidenciada na fala do personagem Obierika em que ele expressa: “Todos nós temos ouvido histórias sobre homens brancos que fazem espingardas poderosas e bebidas fortes e que levam escravos para longe, através dos mares; mas nunca nenhum de nós pensou que essa história fosse verdadeira.” (ACHEBE, p. 161, 2009).

Na narrativa, a presença efetiva dos colonizadores aparece por intermédio das expedições missionárias cristãs que adentraram o interior do território com a intenção de evangelizar. É Obierika em diálogo com Okonkwo que fala dessa chegada. “Os missionários tinham chegado a Umuófia. Ali construíram uma igreja, lograram algumas conversões e já começavam a enviar catequistas às cidades e aldeias vizinhas” (ACHEBE, p. 161, 2009). Em outro trecho, os pregadores cristãos acusam a população de adorar falsos deuses de madeira e pedra. Argumentam sobre a existência de um só deus e advertem que se prosseguissem com tais condutas seriam julgados: “(...) os homens maus e todos os pagãos [...] seriam jogados em uma fogueira que queimava com óleo de palma. Porém os bons, aqueles que adorassem o Deus verdadeiro, viveriam para sempre em Seu reino de felicidade.” (ACHEBE, p.165, 2009).

Com os missionários veio não apenas uma nova forma de religiosidade contrária às dos Ibgo, mas também, outros códigos sociais, culturais e uma ideologia, empregues na dominação: “(...) os homens brancos trouxeram também uma forma de governo. Tinham construído um tribunal onde o comissário atuava como juiz. Tinha guardas sob suas ordens, que lhe levavam os indivíduos(...)” (ACHEBE, p. 196, 2009). No romance a crescente presença do Estado colonial inglês é mostrada paulatinamente, primeiro com o estabelecimento das missões, dos aparelhos de repressão, depois com a construção instituições como hospital, escola, finalmente com os aparelhos de burocracia do Estado. Podemos vislumbrar essa dinâmica no seguinte excerto do texto:

Então construiu uma escola e um pequeno hospital em Umuófia. Foi de família em família suplicando às pessoas que mandassem os filhos à sua escola. [...]. Disse que os futuros líderes da região seriam homens e as mulheres que tivessem aprendido a ler e escrever. Se o povo de Umuófia se negassem a mandar seus filhos à escola, viriam forasteiros de outras áreas para governá-la. Podiam verificar que isto estava acontecendo, pelo exemplo do tribunal da cidade, onde o comissário distrital estava rodeado de forasteiros que falavam a língua dele. (ACHEBE, p. 203, 2009).

Jean-Michel Mabeko-Tali (2013), ao tratar dos colonialismos europeus no continente africano defende a ideia de que a economia política da violência foi um dos elementos estruturantes dessa dominação. De acordo com o autor, as diversas formas de violência direcionadas às colônias tinham como principal objetivo garantir o funcionamento eficaz da economia que explorava os povos colonizados e assegurava a maximização da produção. O projeto colonial foi implementado a partir do uso substancial da violência que promoveu uma desestruturação dos sistemas sociais africanos, além de imputar, a partir de sua ideologia, uma ideia de inferioridade às populações subjugadas. A defesa da condição de privilégio de uma minoria branca foi efetivada a partir de uma política de domínio pela força, pela discriminação, repressão, apropriação das riquezas e exploração do trabalho.

Chinua Achebe em seu romance preenche o espaço dessa narrativa que por muito tempo possui apenas um narrador, sendo porta voz daqueles que por muito tempo foram representados, mas não ouvidos, conta então o outro lado da história. O autor usa da narrativa de ficção para trazer à existência personagens multifacetados e estilizar eventos imaginários que reflitam certezas históricas. Utilizando a literatura, o escritor conta a história africana de uma forma que permite que indivíduos anteriormente silenciados e oprimidos tenham voz. Ao refletirmos sobre a narrativa de "*O Mundo se Despedaça*", podemos compreender melhor a intrincada relação entre cultura e sociedade, a literatura nos possibilita pensar de forma diferenciadas nos acontecimentos.

Segundo Chartier (2002), a essência da literatura implica examinar dois aspectos: o “mundo do texto”, que é o mundo moldado pela obra literária, com suas regulamentações e ramificações particulares, e o “mundo do leitor”, que pertence aos vários encontros, suposições e leituras do leitor. Em outras palavras, a história da literatura fica incompleta sem considerar os aspectos ficcionais e da vida real do texto.

Uma história da literatura é, pois, uma história das diferentes modalidades da apropriação dos textos. Ela deve considerar que o ‘mundo do texto’, usando os termos de Ricoeur, é um mundo de objetos e de performances cujos dispositivos e regras permitem e restringem a produção do sentido. Deve considerar paralelamente que ‘o mundo do leitor’ é sempre aquele da ‘comunidade de interpretação’ (segundo a expressão de Stanley Fish) à qual ele pertence e que é definida por um mesmo conjunto de competências, de normas, de usos e de interesses. O porquê da necessidade de uma dupla atenção: à materialidade dos textos, à corporalidade dos leitores (CHARTIER, 2002, p. 255).

Duas razões tornam a citação de Chartier significativa para a compreensão da importância cultural da obra literária de Achebe. Em primeiro lugar, destaca como a literatura é um bem cultural

que reflete o seu entorno. Em segundo lugar, o romance de Achebe é um olhar possível da cultura Igbo sob o impacto do colonialismo. Outro elemento que merece destaque é a dimensão interpretativa, conforme sinalizado por Chartier, e de produção de sentidos. *O mundo se despedaça* navega em um conjunto de possibilidades criadas pelo leitor e sua relação com a temática e as mediações interpretativas produzidas pela cultura. Estarmos atentos às variadas dimensões interpretativas e de produção de sentido, que serão construídas de acordo com a experiência de quem lê é reconhecermos que a literatura é uma criação cultural e sujeita a interpretação.

Outra questão que merece atenção diz respeito aos perigos do sociológico. Esse tipo de abordagem é redutor, uma vez que se concentra apenas nos fatores externos, como a escola, a crítica literária e o mercado do livro, que moldam a seleção canônica. Segundo Chartier (2001):

Um sociologismo redutor do processo de construção do cânon, pois essa visão remete à estrutura interna das obras e ao funcionamento da linguagem, e não unicamente aos dispositivos externos como a escola, a crítica literária, o mercado do livro etc., que operaram para estabelecer esta seleção canônica (CHARTIER, 2001, p. 105-6).

Nesse sentido, olharmos para a obra "*O Mundo se Despedaça*" de Chinua Achebe, implica considerarmos todas as facetas ligadas à produção do texto, sua importância para a literatura não pode ser totalmente compreendida apenas através de uma análise sociologizante. Embora os fatores externos desempenhem um papel crucial, é essencial considerar também a estrutura interna da obra e o funcionamento da linguagem. Assegurarmos que a análise de Achebe não fique presa nessas dimensões, significa nos atentarmos para a dinâmica específica que é criada em torno da beleza e complexidade da narrativa. Ao adentrarmos o contexto social e histórico, acessamos uma retórica própria do romance. Chinua Achebe tem uma capacidade especial de nos esclarecer sobre o mundo africano, sua literatura transmite uma visão muitas vezes distinta da história oficial, ao nos oferecer outra perspectiva sobre a cultura e identidade dos povos africanos.

Considerações finais

O mundo se despedaça se consolidou como o romance fundador da literatura nigeriana contemporânea por ser um importante retrato da sociedade Igbo. Através da construção de uma história que ressalta a complexa e rica cultura africana, desafia os estereótipos "primitivistas" simplistas, oriundos da retórica estigmatizante colonialista. A literatura de Achebe é um marco crítico. Seu texto propõe uma descolonização das narrativas sobre os africanos e promove-se uma

visão mais dinâmica e abrangente e respeitosa das culturas africanas. O livro de Achebe foi considerado uma das obras literária mais importantes do século XX. Influenciou uma geração de autores africanos a encontrarem sua própria voz e construírem narrativas comprometidas com sua comunidade.

O romance de Achebe se configurou como um texto de crítica e denúncia ao colonialismo britânico que se estabelecia no século XIX. A história que acompanha a vida de Okonkwo constrói uma imagem sobre as formas de resistência ao colonialismo, e a determinação dos povos africanos em resistir ao domínio colonial. De outra parte, dos escombros de um universo que se despedaça em meio a violência podemos testemunhar a transformação de uma cultura, os estabelecimentos de novas identidade.

Nesse processo de afirmação política e cultural em que foi escrito O mundo se despedaça, as certezas instituídas pelo discurso do poder hegemônico foram questionadas, desestabilizadas, para produzir um novo discurso com um viés libertador comprometido com as complexidades históricas locais. A realidade do escritor africano de estar à margem o colocou em condição de revelar outra comunidade potencial, de conceber uma nova consciência e distintas sensibilidades das outorgadas pelo colonizador. O espaço de transformação política é também o de insurgência artística, a literatura se alinha ao projeto de libertação nacional ao mesmo tempo em que edifica uma contra narrativa colonial. Na busca por um lugar de enunciação, as literaturas tornaram-se lugar de resistência. Sua escrita – como potência transformadora – figurou como um espaço de rebelião e suas produções foram um ato de subversão política.

Referências

- ACHEBE, Chinua. O mundo se despedaça. Trad.: Vera Queiroz da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.
- CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Afonso de Miranda (orgs). A História social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- GINZBURG, Carlo. Relações de força: história, retórica, prova / Carlo Ginzburg: tradução Jônatas Batista Neto. — São Paulo: Companhia das Letras, 2002.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

MABEKO-TALI, Jean-Michel. Considerações sobre o despotismo colonial, e a gestão centralizada da violência no Império colonial francês. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 29, n. 51, p. 745-770, set./dez. 2013.

PASAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Análise sobre instituições e desenvolvimento sustentável: o problema das Unidades de Conservação no Brasil

Maurício Martinho Lino Junior¹²
Joana D'arc Bardella Castro¹³

Resumo: O meio ambiente é pauta de conversa em todos os âmbitos sociais, porém apesar de assunto frequente nas pautas acadêmicas, econômica e política, não há consenso sobre a melhor forma de lidar com os avanços do capitalismo sobre os recursos naturais e lidar com uma futura “escassez” desses fatores. A SNUC em 2000 coloca à luz da política pública a causa ambiental e estabelece as Unidades de Conservação como sua frente de trabalho principal. Porém, após 15 anos de lei, verifica-se uma titulação de categorias, mas o uso efetivo desses espaços como promotores de uma política de desenvolvimento sustentável não se materializa, em boa parte causada pela ausência de planos de manejo para que essas organizações ganhem forma e se institucionalizem sob a ótica de regras para seu funcionamento. Este artigo pretende refletir sob a ótica da economia verde a presença dessas UC's no Brasil, levantar em números sua presença em território nacional, e questionar a política ambiental letárgica devido à falta de planos de manejo nessas unidades.

Palavras-chave: Unidades de Conservação, meio ambiente, desenvolvimento sustentável SNUC, bem-estar.

Abstract: The environment is a topic of conversation in all social areas, but despite being a frequent subject in academic, economic and political agendas, there is no consensus on the best way to deal with the advances of capitalism on natural resources and deal with a future “deficiencies” of these factors. In 2000, SNUC placed the environmental cause in the light of public policy and established Conservation Units as its main work front. However, after 15 years of law, there is a titling of categories, but the effective use of these spaces as promoters of a sustainable development policy does not materialize, largely caused by the absence of management plans for these organizations to take shape. and institutionalize themselves from the perspective of rules for their operation. This article intends to reflect from the perspective of the green economy the presence of these UC's in Brazil, to raise in numbers their presence in the national territory, and to question the lethargic environmental policy due to the lack of management plans in these units.

Keywords: Protected Areas, environment, sustainable development, SNUC, well-being.

Introdução

¹² Graduando do Curso de Ciências Econômicas E-mail: vdj.martinho@gmail.com.

¹³ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Ciências Econômicas, Doutora em Economia pela Universidade de Brasília E-mail: joanabardellacastro@gmail.com.

A partir do processo crescente de urbanização, desmatamento e uso irracional dos recursos naturais intensificado após a Revolução Industrial, surge na sociedade uma preocupação quanto a maneiras de “frear” essa tendência expansionista e devastadora. No Brasil, apesar de haver também essa preocupação, o problema continua crescente, as políticas de conservação e consciência ambiental são inibidas pela grandeza territorial e a farta disponibilidade de recursos naturais do país (DRUMMOND, 2009). A criação e manutenção das Unidades de Conservação (UC's) se tornam nesse cenário, extremamente necessários para manutenção dos ecossistemas brasileiros.

Analisando historicamente, a primeira menção de uma tentativa de legislação em favor da proteção ambiental data de 12 de dezembro de 1605, com a primeira lei de proteção florestal: o Regimento do Pau-Brasil (SIQUEIRA, 2009). Em 1872, ocorre o marco para um processo de intensificação das políticas de proteção ambiental com a criação da primeira unidade de conservação dos tempos modernos (AQUINO, 2001), o Parque Nacional de Yellowstone nos Estados Unidos. De acordo com Ressler (2005), a criação do parque repercute no Brasil com o interesse do engenheiro André Rebouças na criação de dois parques: o Parque Nacional da Ilha do Bananal e o Parque Nacional das Sete Quedas do Rio Paraná. Porém, o feito não acontece e o primeiro registro de parque nacional no país só iria ocorrer em 1937 com a criação do Parque Nacional do Itatiaia. O motivo de criação das unidades de conservação no Brasil foi se modificando com o tempo (PRESSEY, 1994). A beleza estética tornou-se o primeiro viés de confirmação dos governantes ao considerar a criação das UC's, mas com o passar dos anos essa motivação passa a abranger também a permanência da biodiversidade (MARGULES; PRESSEY, 2000). Em razão das crescentes mudanças climáticas e a perceptível ineficiência das políticas ambientais de uso devido dessas unidades, causada principalmente pela ausência de um plano efetivo de manejo, onde apenas 22,4% das UC's brasileiras possuem plano de manejo (ICMbio), urge e enfatiza a importância de se discutir maneiras mais efetivas de conciliar o crescimento econômico na sociedade brasileira com a manutenção de seu meio ambiente.

O objeto de estudo desse artigo são as Unidades de Conservação sob a ótica da economia verde, vertente que surge a partir de 2008 pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que defende a transição da economia convencional para uma economia com práticas mais sustentáveis, conciliando crescimento econômico, qualidade ambiental e inclusão social

(OLIVEIRA, 2017). O artigo focará nesse segundo ponto, sendo as UC's uma das políticas presentes para garantir a manutenção de bem-estar para gerações futuras. A escolha do tema parte de uma pesquisa prévia feita pelo autor para trabalho científico acadêmico.

Esse artigo parte de uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada no portal Capes, SciELO, Google Acadêmico além de sites oficiais do Governo. A pesquisa documental ocorreu no formato das leis que salvaguarda o patrimônio ambiental brasileiro. Para o tratamento dos dados da parte da pesquisa quantitativa será usada a estatística descritiva. Esse trabalho está estruturado e dividido em seções: primeiro é detalhado os conceitos de economia verde e governança ambiental, relacionando seus objetivos com a presença da SNUC que ordena a preservação ambiental no país. No segundo momento, são abordadas as diferentes categorias de Unidades de Conservação existentes no país, suas características e um levantamento da sua distribuição por biomas no Brasil e por último discute-se a importância da implementação efetiva de planos de manejo nessas Unidades. O presente artigo procura elucidar e personificar abstrações quando pensamos nas políticas de preservação do meio ambiente além de trazer diferentes óticas sobre formas de incluir o meio ambiente no cálculo econômico.

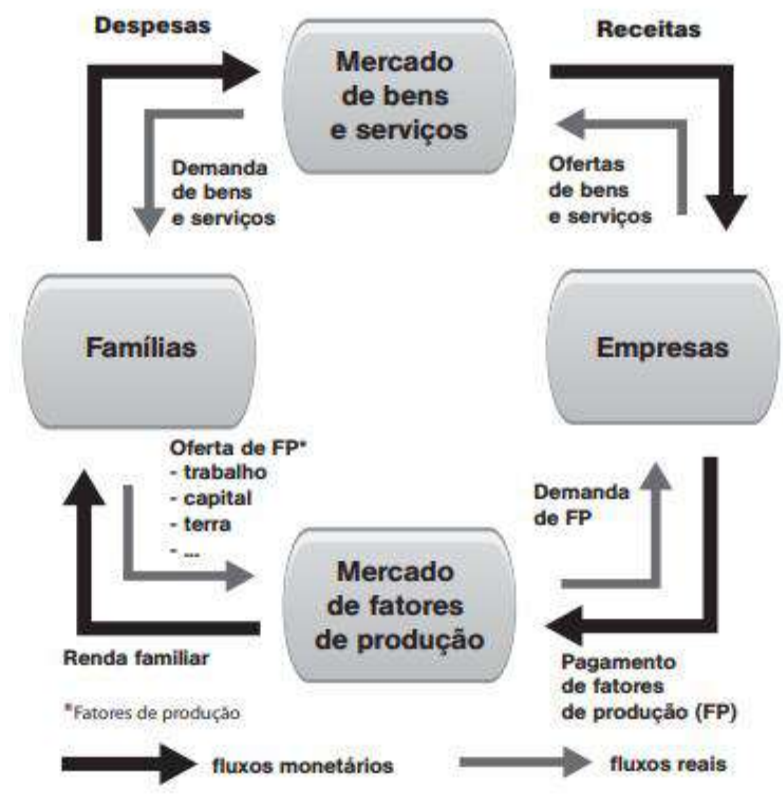
Para uma melhor objetividade desse trabalho, iremos analisar o meio ambiente sobre a ótica dos componentes naturais, englobando os elementos físicos e biológicos da natureza, como água, ar, solo, ecossistemas, flora, fauna, biodiversidade, recursos naturais (minerais, petróleo, florestas, etc.), paisagens naturais, entre outros.

Economia Clássica e o meio ambiente

Ao analisarmos o principal modelo representativo da economia, o fluxo circular da renda, percebemos a ausência do fator meio ambiente na dinâmica, que para autores do século XVIII, efeitos provenientes da natureza eram tidos como “externalidades” (CAVALCANTI, 2010). Não é considerada sua finitude ou capacidade de suportar o crescimento da capacidade produtiva e os efeitos de sua destruição na atividade econômica. “Na economia neoclássica, o valor é definido sem que haja relação com a matéria e a energia contidas na oferta de bens e serviços ou com os rejeitos decorrentes da produção” (ABRAMOVAY, 2012, p.88). A ausência do fator meio ambiente leva a falsa sensação de que o sistema é autossuficiente e poderá crescer indefinidamente,

sem se preocupar com sua capacidade de absorver essa expansão humana, o qual Cavalcanti (2010) já aponta como sendo a causa do tratamento precário ou esquecimento da problemática ambiental.

Figura 1 - Fluxo Circular da Renda



Fonte: ABRAMOVAY, 2012

O fluxo circular da renda (Figura 1) e toda a economia neoclássica tratam de maneira simples as relações de dinâmica entre os indivíduos e meio ambiente, porém se “os conceitos estão ligados à lógica de seu tempo, ao contexto histórico em que foram criados e (ex)postos à verificação” (MOREIRA, 2019, p.45) essa ausência reflete a relação do ser humano daquele período com a natureza, ainda a ser explorada e não totalmente mapeada. O maior salto em direção a intervenção humana sobre a natureza se inicia com a Revolução Industrial, que amplia a pressão sobre a base de recursos naturais do planeta para suprir as necessidades do novo modelo de produção em escala. Porém, como apontado por Ademar Ribeiro Romeiro:

Esta enorme capacidade de intervenção ao mesmo tempo provocou grandes danos ambientais, também ofereceu em muitas situações os meios para que a humanidade

afastasse a ameaça imediata que estes danos pudessem representar para sua sobrevivência e, com isso, retardasse a adoção de técnicas e procedimentos mais sustentáveis. (*apud* MAY, 2010, p. 6)

Esse retardamento causado pelo avanço técnico explica a falta de atenção enquanto os efeitos da produção humana sobre a natureza e o prazo possível para manutenção da atividade de exploração até um ponto que irreversível. O meio ambiente passa a ter espaço na pauta econômica a partir de 1960, onde diversos pesquisadores realizaram previsões catastróficas sobre:

[...] os limites da capacidade de suporte do planeta e elaboraram princípios distintos para nortear políticas fundamentadas nas leis da termodinâmica e não no *perpetuum mobile* da análise marginalista (MAY, 2010, p. IX).

A partir das inferências dos estudos realizados, economistas perceberam que urgia medidas para controlar os efeitos da crescente destruição dos meios naturais, e adequações a teoria econômica convencional que analisa a sociedade como uma interação entre família e empresas através de mercados, desconsiderando o efeito do meio ambiente sobre o indivíduo e principalmente do indivíduo sobre o meio ambiente,

[...] a macroeconomia, desde sua criação por Keynes e até hoje, concebe a vida social como um ciclo fechado e autossuficiente, em que a renda e o produto circulam entre domicílios e empresas (incluindo, no máximo, governos e entidades filantrópicas), sem que matéria e energia, poluição e biodiversidade exerçam aí qualquer função que não tenha expressão no mercado (ABRAMOVAY, 2012, p.89).

Economia Verde, crescimento econômico e a nova abordagem econômica para desenvolvimento sustentável

O conceito de Economia Verde surge em 2008 pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) onde o relatório “Rumo à economia verde: caminhos para o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza” esmiúça a definição do conceito de economia verde, o qual define como:

[...] um modelo econômico que resulta em “melhoria do bem-estar da humanidade e igualdade social, ao mesmo tempo em que reduz significativamente riscos ambientais e escassez ecológica”. Em outras palavras, uma economia verde tem baixa emissão de carbono, é eficiente em seu uso de recursos e é socialmente inclusiva. Em uma economia verde, o crescimento de renda e emprego deve ser impulsionado por investimentos públicos e privados que reduzam as emissões de carbono e a poluição, aumentem a

eficiência energética e o uso de recursos e impeçam a perda da biodiversidade e dos serviços ecossistêmicos (PNUMA, 2011, p.9).

Sob a ótica da economia verde, o PNUMA elenca a importância da economia para efeitos efetivos nas políticas de preservação ambiental e combate de outros problemas seculares da humanidade:

O conceito de uma “economia verde” não substitui desenvolvimento sustentável, mas hoje em dia existe um crescente reconhecimento de que a realização da sustentabilidade se baseia quase que inteiramente na obtenção do modelo certo de economia. (PNUMA, 2011, p.9).

54

O conceito de desenvolvimento sustentável que surge no documento “Nosso Futuro Comum” em 1987, elaborado pela então primeira-ministra Gro Harlem Brundtland, que o define como o desenvolvimento que “satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades” (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1988, p. 46). Essa responsabilidade geracional é vestida na economia verde com a responsabilidade de buscar novas formas de desenvolvimento que não coloquem em risco o bem-estar das próximas gerações. (PNUMA, 2011)

A economia verde se distancia do tradicional dilema da economia ambiental entre crescimento econômico e meio ambiente, onde um deve prevalecer em detrimento do outro, cortando esse embate e defendendo a coexistência de crescimento econômico, preservação da biodiversidade e uso sustentável dos recursos:

[...] há evidência substancial de que o “esverdeamento” de economias não inibe a criação de riqueza ou oportunidades de emprego, e que há muitos setores verdes que apresentam oportunidades significativas de investimento e crescimento relacionado de riqueza e empregos. (PNUMA, 2011, p. 10).

Não há um consenso sobre a correlação ou o antagonismo entre crescimento econômico e sustentabilidade, mudando o conceito e o vilão a cada estudo teórico.

Na raiz da crença na continuidade incessante do crescimento econômico está a ideia de que, ao se tornarem eventualmente escassas, as fontes de materiais e energia de que depende a reprodução social serão substituídas por outras mais eficientes, desde que esse processo seja orientado de forma adequada pelo livre funcionamento dos mercados. [...] A ideia é de que capital e trabalho têm capacidade de substituir aquilo que é oferecido pela natureza (os materiais, a energia, a água, a biodiversidade, o clima...), ao mesmo tempo que, por meio da ecoeficiência, a pressão nesses recursos se tornaria cada vez menor (ABRAMOVAY, 2012, p.89).

Sob a ótica da economia verde, há possibilidades de coexistir o crescimento econômico e a sustentabilidade, não há esse antagonismo pregado de maneira convencional. Essa busca pelos dois lados sem um ataque incisivo aos donos do capital, responsáveis pela maior parte da poluição do planeta, leva a crítica das intenções de uma economia “verde” a ponto de só ser uma forma de monetizar os meios naturais. Segundo Misoczky e Böhm, “o desenvolvimento sustentável foi um paliativo para que o capital continuasse a dilapidar o meio ambiente. Já a economia verde não é um paliativo, ou seja, um disfarce, mas é um ataque à natureza de forma clara e radical” (*apud* OLIVEIRA, 2017, p.92).

O desenvolvimento sustentável é uma evolução em relação à antiga ideia de desenvolvimento ao incorporar a necessidade de uma igualdade entre gerações. Essa eliminação da desigualdade entre gerações é um pouco mais ampla que a redução da desigualdade de renda que normalmente é vista em noticiários, debates e textos acadêmicos. [...] A desigualdade entre gerações é algo mais amplo, que envolve uma medida de bem-estar, e não simplesmente uma comparação da renda (como em Becker et al., 2005). (DINIZ, BERMANN, 2012, p. 324)

Unidades de Conservação no Brasil

As Unidades de Conservação no Brasil são consolidadas em duas categorias, considerando suas especificidades são novamente divididas em subcategorias. São essas duas categorias: Unidades de Proteção Integral e Unidades de Uso Sustentável (FARINHA, 2017). Sendo a primeira categoria mais restritiva a presença humana e uso dos recursos e a outra mais flexível buscando estabelecer uma coexistência benéfica entre a natureza e a humanidade.

A partir das premissas básicas que estabelecem esses grupos podemos subdividi-los em novas categorias que foram estabelecidas ao longo dos anos. Essas categorias, juntamente com as leis e decretos que os estabelecem estão no quadro abaixo.

Quadro 1 – Tipos de Unidades de Conservação Brasileiras

Unidades de Conservação Brasileiras

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128

Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>

Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

Grupo	Categoria	Descrição	Origem
Proteção Integral	Estação Ecológica (ESEC)	UC de domínio público com foco na preservação da natureza e realização de pesquisas científicas, além de atividades educativas e científicas, autorizadas, e que se enquadrem no plano de manejo. A visitação do público geral nesses espaços é proibida.	LEI Nº 6.902/1981 SEMA (1981)
	Reserva Biológica	UC de domínio público com objetivo de preservar integralmente todos os seres vivos daquela biota. Não é permitida intervenção humana direta ou modificações no ambiente, sendo uma UC bastante restritiva a visitação humana (que ocorre somente com autorização prévia e por motivos educacionais).	LEI Nº 5.197/1967 Lei de Proteção à Fauna (1967)
	Parque Nacional, Parque Estadual ou Parque Municipal	Primeira delimitação com a finalidade de preservar a natureza, o parque nacional é caracterizado por uma área natural extensa de terra ou mar de grande relevância para a conservação da natureza e da biodiversidade. Além de preservação e fins científicos, nessas UC's são permitidos o turismo ecológico e a visitação em geral.	Código Florestal de 1934
	Monumento Natural (MONA)	UC destinada a preservar sítios naturais raros e de grande beleza, nesses ambientes a modificação dos aspectos naturais por intervenção humana é proibida. Os monumentos podem estar sob domínio público ou privado, como uma cachoeira em propriedade particular.	Artigo 12º da Lei do SNUC (Lei 9.985/2000). SNUC (2000)
	Refúgio de Vida Silvestre (REVIS)	Finalidade de proteger ambientes naturais para garantir as condições de existência ou reprodução de espécies ou comunidades da flora da localidade e da fauna residente ou migratória. Pode estar em domínio público ou área particular.	Artigo 13 da Lei do SNUC (Lei 9.985/2000) SNUC (2000)
	Área de Proteção Ambiental (APA)	Busca conservar processos naturais e da biodiversidade, através da orientação, do desenvolvimento e da adequação das várias atividades humanas às características ambientais da área. Permite a ocupação humana.	LEI 6902/1981 SEMA (1981)
Uso Sustentável	Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE)	Estabelecida em áreas de pequena extensão de até 5000 hectares. O uso dessas áreas é possível respeitando aos critérios estabelecidos via lei. O objetivo desta UC é proteger áreas que apresentem características naturais únicas ou exemplos raros de espécimes animais ou da flora de uma região.	DECRETO Nº 89.336/1984 SEMA (1984)



Floresta Nacional, Floresta Estadual ou Floresta Municipal	Objetiva o uso sustentável dos recursos florestais e a pesquisa científica, com ênfase em métodos para exploração sustentável de florestas nativas. Apesar de pertencer a área de uso sustentável, a posse e domínio são públicos, permitindo dentro do território apenas a permanência de povos tradicionais que ali já estavam.	Código Florestal de 1934
Reserva Extrativista (RESEX)	Objetiva o uso sustentável dos recursos dessa área, além de proteger a subsistência e cultura dos povos tradicionais. Como nas florestas nacionais, o uso da terra está restrito às populações extrativistas tradicionais, desapropriando aqueles que não se enquadrem nessa categoria.	LEI 9.985/00 SNUC (2000)
Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS)	Essa UC é bem parecida com a Reserva Extrativista, buscando proteger áreas que abriguem populações tradicionais, além de buscar a coexistência benéfica e sustentável com a natureza.	LEI 9.985/00 SNUC (2000)
Reserva de Fauna (REFAU)	Área natural com populações animais de espécies nativas, terrestres ou aquáticas, residentes ou migratórias.	Lei de Proteção à Fauna (1967)
Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN)	Áreas que abriguem recursos naturais abundantes, belezas cênicas, recursos hídricos ou espécies de fauna e flora diversas são passíveis de serem eleitas como RPPN. A diferença para as outras unidades de conservação, parte da premissa que a iniciativa para criação desse tipo de reserva é do proprietário do imóvel ou terreno, que em contrapartida irá gozar de benefícios fiscais ou oportunidades com o ecoturismo.	DECRETO Nº 1.922/1996. MMA (1996)

Fonte: ICMBio, elaborado pelo autor, 2023

A criação de Unidades de Conservação no Brasil é uma ferramenta para estimular a manutenção de espaços com a redução de impactos da ação humana (FARINHA, 2017). De acordo com dados disponibilizados no Painel de Unidades de Conservação Brasileiras pelo Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima o Brasil possui em números 2659 Unidades de Conservação que se estendem por cerca de 2.565.366,33 km² pelo território nacional seja via terra (62,4%) ou em área marinha (37,6%). Analisando a distribuição entre os diversos biomas presentes no país é possível analisar onde estão concentradas em quantidade e em território essas UC's espalhadas pelo país, representada na tabela abaixo.

Tabela 1 - Distribuição das Unidades de Conservação no Brasil por Bioma

Bioma	Área de UC	% da Área Total Protegida	Número de UC's	Quantidade com Plano de Manejo	% Protegido do Bioma
Amazônia	1.205.232,49	46,98	357	109	28,59
Caatinga	78.807,27	3,07	234	27	9,14
Cerrado	178.456,62	6,96	481	93	8,99
Marinho	964.539	37,60	195	75	26,48
Mata Atlântica	125.392,71	4,89	1589	336	11,33
Pampa	5.875,03	0,23	36	9	3,03
Pantanal	7.063,21	0,28	29	6	4,68
Total	2.565.366,33	100	2921	655	-

Fonte: ICMBio, elaborado pelo autor, 2023

Analisando apenas a proporção entre o número de unidades de conservação e a quantidade de unidades com plano de manejo, já é escancarado o problema presente em uma política ambiental efetiva no país e os gargalos para que essas unidades desempenhem papel importante no desenvolvimento sustentável do país e crie oportunidades, dentro do conceito de economia verde, de geração de emprego e renda, principalmente através do potencial de ecoturismo. Apenas 22,4% das UC's estabelecidas possuem plano de manejo, dentre esses, os piores destaques são os biomas mais destruídos pelo avanço da agropecuária extensiva e falta de responsabilidade ambiental: Mata Atlântica e Cerrado.

As políticas públicas são a maneira efetiva de criar uma cultura de preservação de recursos naturais em qualquer nação, buscando equilibrar o desenvolvimento da indústria e agropecuária em consonância com a proteção devida aos nossos biomas. Esse papel do governo em internalizar o equilíbrio entre meio ambiente e desenvolvimento é manifestado no papel institucional do Estado (FIANI, 2011).

Com efeito, os recursos econômicos (recursos naturais, capital e mão de obra, denominados no jargão econômico convencional “fatores de produção”) não se combinam sozinhos: são as instituições que fornecem as regras pelas quais esses fatores de produção são organizados, gerando bens e serviços que aumentam o bem-estar da sociedade. (FIANI, 2011, p.11)

No Brasil, as instituições responsáveis por essa política de preservação e de controle das Unidades de Conservação é o Sistema Nacional de Unidades de Conservação-SNUC, criado pela Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000 e o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade-ICMbio, criado pela Lei nº 11.516/2007. Enquanto o SNUC é responsável pela política de criação e gestão das Unidades de Conservação (BRASIL, 2000), o ICMbio executa as políticas de uso sustentável dos recursos naturais renováveis e de apoio ao extrativismo (BRASIL, 2007).

A Lei do SNUC foi criada para preservar e restaurar processos ecológicos essenciais e o manejo dos ecossistemas, preservar a diversidade e integridade do patrimônio genético do país, definir espaços territoriais e vedar a utilização de recursos que comprometa a integridade dos ecossistemas, e proteger a fauna e a flora, proibindo práticas que coloquem em risco sua função ecológica e/ou provoquem a extinção de espécies (BERNARDO, NOGUEIRA, 2016, p.22)

Apesar de importante para o estabelecimento de zonas de proteção da biodiversidade, ainda estão passivas de críticas a maneira como estas são criadas, principalmente pela delimitação não integrada entre as diversas unidades, criando possíveis problemas causados pela restrição da biota em áreas naturais limitadas, o que pode gerar efeitos negativos, como a “redução da variabilidade genética, efeitos da deriva genética e ausência de migração; e efeitos de borda dentro das UC’s; que em conjunto contribuiria para o aumento das taxas de extinção.” (BERNARDO, NOGUEIRA, 2016, p.22).

Dessa forma, a lei foi criada para remediar as falhas de mercado existentes na oferta de recursos naturais, como direitos de propriedades de bens públicos mal definidos, e pela geração de externalidades causadas por empreendimentos, necessários para o desenvolvimento econômico do país. Porém, a falta de objetividade e de direcionamento dos instrumentos econômicos e de política fizeram com que a lei falhasse na sua efetividade ao longo desses 15 anos (BRASIL, 2013; GELUDA et al., 2015).

A importância de uma implementação efetiva do plano de manejo está no seu papel institucional, como abordado por Ronaldo Fiani no livro “Cooperação e Conflito”, onde as instituições, são as regras pelas quais os fatores de produção são organizados, gerando bens e serviços que aumentam o bem-estar na sociedade.

Considerações finais

A causa ambiental ganha espaço dia após dia nas pautas mundiais, porém mais escalável ainda está o grau de devastação dos meios naturais. É urgente medidas completas e que

contemplem saídas para preservação geracional proposta no desenvolvimento sustentável: manter o bem-estar para as próximas gerações. Se a economia é comumente denominada a ciência que estuda as escolhas feitas pelas pessoas diante de situação de escassez, na causa ambiental faz total sentido a sua sapiência na procura de soluções para os problemas presentes causados e potencializados pelo sistema econômico capitalista vigente.

O Brasil dá pequenos passos vazios rumo a um desenvolvimento sustentável, combatido como um entrave ao desenvolvimento econômico de um país que se consolidou no mercado primário agropecuário e ainda engatinha rumo a uma complexidade maior de sua indústria e tecnologia. O Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) representa um desses passos rumo a um controle e manutenção da biodiversidade presente no país, porém a discussão da eficácia e como deve proceder ainda está longe do fim. A ausência de planos de manejo efetivos para viabilizar o pleno funcionamento das unidades de conservação é um problema que revela falhas do papel institucional do Estado (FIANI, 2011) que deixam expostas regiões aos olhos dos grandes latifundiários e interesses do capital. A delimitação em descompasso com um plano efetivo de manejo, delimitação, financiamento e regras para controle dessas regiões criam o ambiente propício para o alastramento da letargia das entidades ante o avanço do desmatamento, perca da biodiversidade e políticas ambientais vazias.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Muito além da economia verde**. São Paulo: Editora Abril, 2012.

BERNARDO, Carolina Tavares da Silva; NOGUEIRA, Jorge Madeira. Os 15 anos de SNUC: uma análise à luz da Economia Ambiental. **Revista ESPACIOS | Vol. 37 (Nº 21) Año 2016**, 2016.

BRASIL. **Lei Federal Nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm. Acesso em: 26 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.516, de 28 de Agosto de 2007**. Dispõe sobre a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade - Instituto Chico Mendes; altera as Leis nos 7.735, de 22 de fevereiro de 1989, 11.284, de 2 de março de 2006, 9.985, de 18 de julho de 2000, 10.410, de 11 de janeiro de 2002, 11.156, de 29 de julho de 2005, 11.357, de 19 de outubro de 2006, e 7.957,

de 20 de dezembro de 1989; revoga dispositivos da Lei no 8.028, de 12 de abril de 1990, e da Medida Provisória no 2.216-37, de 31 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11516.htm. Acesso em: 26 de maio de 2023.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). Nosso futuro comum. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

DINIZ, Eliezer M.; BERMAN, Celio. Economia verde e sustentabilidade. **estudos avançados**, v. 26, p. 323-330, 2012.

FARINHA, Maycon Jorge Ulisses Saraiva; SILVA, Luciana Ferreira da; MARIO, Luciana Virginia. O estado da arte das Unidades de Conservação como instrumento de preservação da Biodiversidade Brasileira. **Revista Espacios[online]**, v. 38, 2017.

FRANCO, José Luiz de Andrade; DRUMMOND, José Augusto. **Proteção à natureza e identidade nacional no Brasil, anos 1920-1940**. SciELO-Editora FIOCRUZ, 2009.

HASSLER, Márcio Luís. A importância das Unidades de Conservação no Brasil. **Sociedade & Natureza**, v. 17, n. 33, 2005.

JACOBI, Pedro Roberto; SINISGALLI, Paulo Antonio de Almeida. Governança ambiental e economia verde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 6, p. 1469-1478, 2012.

MARGULES, Christopher Robert; PRESSEY, Robert L. Systematic conservation planning. **Nature**, v. 405, n. 6783, p. 243-253, 2000.

MAY, Peter; LUSTOSA, Maria Cecília; VINHA, Valéria. **Economia do meio ambiente: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2010.

MOREIRA, Marcelo Jose. A primazia pela acomodação da economia brasileira. **Revista de Economia da UEG**, v. 17, n. 2, p. 44-65, 2022.

OLIVEIRA, Evandro. Economia verde, economia ecológica e economia ambiental: uma revisão. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v. 13, n. 6, 2017.

PNUMA, 2011. **Rumo à economia verde: caminhos para o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza**. Relatório. Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/256341/mod_resource/content/1/economia_verde_pnuma.pdf Acesso em: 28 de maio de 2023.

PRESSEY, Robert Leslie. Ad hoc reservations: forward or backward steps in developing representative reserve systems?. **Conservation biology**, v. 8, n. 3, p. 662-668, 1994.

SANTANA, Valdilene Valdice; SANTOS, Patrício Rinaldo dos; BARBOSA, Marilene Vieira. Contribuições do plano de manejo e do conselho gestor em Unidades de Conservação. **Meio Ambiente (Brasil)**, v. 2, n. 2, 2020.

SIQUEIRA, Maria Isabel de. Conservação ou preservação das riquezas naturais na América portuguesa: o regimento do Pau-Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**,

v. 442, p. 125-140, 2009.

TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ana Beatriz Peres de Sousa
Rafael Souza Simões

Resumo: O escopo deste trabalho é descrever de que forma a Teoria Crítica pensa a educação, de maneira a ressaltar o aspecto metodológico envolvido nesse processo. Para isso, lançar-se-á mão da obra de Nobre (2004), que delineia os aspectos histórico e social que possibilitaram a ascensão dessa nova linha de pensamento, e dos escritos de Horkheimer (1987) e Adorno (2003), considerados fundantes da Teoria Crítica. Para se pensar o aspecto de metodologia, dialogar-se-á com os autores Demo (1985) e Triviños (1987). Por fim, destaca-se a tese central desse enfoque metodológico, o que o difere dos demais, que é o de sempre buscar uma ação prática vinculada à teoria.

Palavras-chave: Teoria Crítica; educação; Escola de Frankfurt; metodologia.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128

Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>

Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

Abstract: The aim of this paper is to describe how Critical Theory approaches education, in order to highlight the methodological dimension involved in this process. For this purpose, we make use of the work of Nobre (2004), which outlines the historical and social aspects that enabled the rise of this new line of thought, and the writings of Horkheimer (1987) and Adorno (2003), considered founders of Critical Theory. With the purpose of analyzing the methodological aspect, we also dialogue with the authors Demo (1985) and Triviños (1987). Finally, the central thesis of this methodological approach is highlighted, setting it apart from others, which is to always seek practical action linked to theory.

Keywords: Critical Theory; education; Frankfurt School; methodology.

INTRODUÇÃO

A interseção entre a Teoria Crítica e a Educação possui uma vasta produção, explorando as conexões intrincadas entre a pedagogia e a emancipação humana, desde o seu início. No âmago desse diálogo encontra-se a renomada Escola de Frankfurt, cujas contribuições iluminaram e têm iluminado os horizontes da educação crítica e da prática transformadora. Nesse contexto, emergem nomes como os de Horkheimer e Adorno, autores cujas reflexões trazem um olhar essencial para a operacionalização dessas perspectivas teóricas na prática educacional.

A Escola de Frankfurt, conhecida por sua orientação crítica e análise profunda da sociedade, ofereceu abordagens teóricas e práticas fundamentais para a compreensão das relações entre poder, ideologia e educação. Através de pensadores como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse, esse movimento – não homogêneo, vale ressaltar – explorou as maneiras pelas quais as estruturas de dominação e as formas de alienação permeiam todos os aspectos da vida em sociedade, em particular na educação, o que acaba por influenciar os processos de ensino e aprendizagem vigentes no *entre* e *pós* guerras mundiais. Nesse aspecto, a abordagem desses pensadores permitiu uma análise profunda das estruturas sociais, culturais e políticas que moldam a educação, enfatizando a importância da crítica e da reflexão na busca por uma educação verdadeiramente emancipadora.

Neste artigo, tentaremos explorar a convergência entre a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e a metodologia científica., esta última alicerçada pelos autores Pedro Demo e Augusto Triviños, a fim de analisar como essas abordagens se entrelaçam para fornecer um arcabouço sólido para uma educação engajada e reflexiva. Ao fazê-lo, espera-se contribuir para a contínua discussão sobre o papel da educação na transformação social e no desenvolvimento humano integral.

1. CONTEXTO E PERCURSO HISTÓRICO

É na Alemanha dos anos de 1920, no Instituto de Pesquisa Social, situado na cidade de Frankfurt, que começam a se delinearem os conceitos e ideias que posteriormente viriam a ficar conhecidos como Teoria Crítica. O Instituto nasce no ano de 1923, projetado por Felix Weil, Friedrich Pollock e Max Horkheimer, tendo como referência principal a teoria marxista e seu método, e foi inicialmente sediado na Universidade de Frankfurt.

É válido ressaltar que, àquela altura, os escritos de Karl Marx e sua teoria eram ainda marginalizados, com exceção da União Soviética, o que tornou necessária uma negociação com o Ministério da Educação alemão, assim como a firmação de um acordo com a Universidade de Frankfurt que garantisse uma cadeira de professor ao diretor do Instituto. O historiador Carl Grünberg foi quem primeiro assumiu a direção do Instituto. Seu texto *Arquivo para a história do socialismo e do movimento operário*, de 1924, tornou-se a obra oficial do Instituto, o que conferiu à história do socialismo e do movimento operário seu principal objeto de pesquisa. Por questões de saúde, Grünberg afasta-se de suas funções, que passam a ser assumidas oficialmente por Horkheimer a partir de 1930, o que, como nos afirma Marcos Nobre (2004), inicia uma nova etapa no Instituto, a qual ficamos propriamente conhecendo como Teoria Crítica, termo que surge pela primeira vez no texto *Teoria tradicional e Teoria Crítica*, publicado pelo alemão em 1937.

Segundo os apontamentos de Nobre, o termo “teoria” se define em hipóteses ou argumentos que busquem a compreensão ou explicação de fenômenos, ou a conexão existente entre eles (p. 7). Ainda segundo o autor, partindo dessa análise,

a "teoria", ao pretender explicar ou compreender uma conexão de acontecimentos, tem como intuito mostrar "como as coisas são". Em se tratando de uma teoria científica, a explicação deve ser capaz também de prever eventos futuros, ou então de compreender os eventos no mundo de tal maneira a produzir também prognósticos a partir das conexões significativas encontradas. E uma teoria é confirmada ou refutada conforme as previsões e os prognósticos se mostrem corretos ou incorretos (Nobre, 2004, p. 7).

Dessa forma, podemos concluir que aquele que atesta uma teoria irá buscar captar os fenômenos ou acontecimentos e, a partir disso, projetar estimativas baseadas na análise dessas observações. Esse conceito de teoria, entretanto, se contrapõe à ideia de prática, se pensarmos ser a teoria nada além de uma descrição da prática, contrastando a imagem das coisas como elas são com o que elas deveriam ser. Seguindo esse pensamento, “teoria e prática têm lógicas diferentes”, o que distancia “duas dimensões fundamentais da vida humana: o ‘conhecer’ e o ‘agir’” (Nobre,

2004, p. 7-8). Num movimento dialético, resgatando a perspectiva hegeliana, busca-se a compreensão do presente através de seu trajeto histórico, para, a partir da superação das ideias divergentes, encontrar-se a verdade.

Porém, sendo a Teoria Crítica gestada sob os preceitos marxianos, a relação entre teoria e prática ganha contornos de uma existência complementar, e é isso que confere a ela o título de “crítica”. É em Marx que as relações sociais são analisadas pela ótica do capital e de sua superação; para além de uma perspectiva idealista de emancipação, há a possibilidade real de uma sociedade formada por homens e mulheres livres e iguais. A Teoria Crítica, dessa forma, se concretiza através da elaboração de uma prática transformadora das relações sociais existentes, sem, entretanto, abandonar a análise das estruturas sociais vigentes. É nesse sentido, portanto, que os intelectuais do Instituto reelaboram a relação entre teoria e prática, através de sua perspectiva crítica. A experiência que fica posteriormente conhecida como “materialismo interdisciplinar” é justamente assim teorizada por Horkheimer: pesquisadores e intelectuais de diversas áreas trabalhando em regime interdisciplinar, partindo da tradição marxista como referência (NOBRE, 2004). Além do próprio Horkheimer, eram participantes Walter Benjamin, Theodor Adorno, Hebert Marcuse, Erich Fromm, entre outros. Para além da filosofia, desenvolviam-se simultaneamente estudos de outras áreas das ciências humanas e sociais, passando pela cultura, psicologia e psicanálise e literatura.

O período histórico em que se desenvolve inicialmente o Instituto de Pesquisa Sociais e os primeiros escritos de seus membros é marcado pela ascensão de Stalin na União Soviética, do nazismo na Alemanha e, posteriormente, pela Segunda Guerra Mundial. Sendo assim, um grupo composto por intelectuais de ascendência judaica e marcadamente marxista é potencialmente um alvo num país em que Adolf Hitler ascendia como líder. Nesse contexto turbulento da história, o instituto se transfere para a Suíça e Holanda, e posteriormente, abre pequenos escritórios em Paris e Londres com o auxílio de outros intelectuais dispostos a colaborar. Com a tomada de Paris por Hitler, boa parte dos colaboradores do Instituto transfere-se para os Estados Unidos, em Nova York, assim como suas instalações, após Horkheimer receber uma oferta da Universidade de Columbia. A cidade de Frankfurt só volta a ser a sede do Instituto de Pesquisa Social em 1950, após longos anos de exílio de seus pesquisadores.

Com o retorno da sede à cidade de origem, surge então a denominação “Escola de Frankfurt” para designar os intelectuais e produções advindos do Instituto. É importante ressaltar que essa alcunha é bem posterior à sua fundação, e não abarca todos os intelectuais que tiveram suas produções associadas à Teoria Crítica. Tendo Max Horkheimer como sua figura central, ao lado de Theodor Adorno, os intelectuais a exercerem maior influência nesse rótulo são aqueles, em especial, que retornaram à Alemanha após a Segunda Guerra. Para além disso, o termo expande o alcance das ideias do grupo num momento em que se tornava premente levar para o debate público os desdobramentos do nazismo numa Alemanha que ainda se encontrava dividida por um conflito armado nas proporções da Segunda Guerra.

Na esteira dos tópicos abordados pela Teoria Crítica, para além da literatura, filosofia e psicanálise, encontram-se os escritos de Horkheimer e Adorno acerca da educação. Sendo ela analisada pela ótica Crítica, os autores imputam à educação o aspecto emancipatório, capaz de evitar a barbárie, tema que discutiremos posteriormente.

2. O MÉTODO ANALÍTICO ADOTADO PELA TEORIA CRÍTICA

De imediato, é necessário já ter em mente sobretudo a maneira como a Teoria Crítica é avessa a uma prática positivista do próprio método e da educação em si, preocupação contida já nos primeiros escritos de filiação dessa nova estrutura de pensamento. Contudo, diante da quantidade de trabalhos que têm adotado uma abordagem crítica, faz-se necessário compreender, em suas raízes, quais seriam os procedimentos metodológicos para que essa análise não se submeta a abstrações e, portanto, perca a prática social, questão sempre presente no horizonte desses teóricos.

Qualquer que seja a literatura adotada para a definição de método, sempre se resvala na máxima que o reduz a certo caminho procedimental a ser seguido, de modo que os resultados obtidos em uma investigação científica sejam validados como uma descrição e análise fria de um fenômeno da realidade material. Contudo, essa definição, sobretudo quando se trata de ciências humanas, está aquém de um processo do entendimento contemporâneo da ciência, uma vez que o cientista deve ter em mente que sua lida com fenômenos humanos possui componentes irreduzíveis que devem ser levados em conta em seu momento de análise.

Demo (1985) lista uma série de particularidades das chamadas ciências humanas e sociais, dentre elas, a compreensão de que o objeto das ciências sociais é histórico, uma vez que as

realidades físicas são cronológicas. O entendimento de que a consciência histórica é, em certo nível, um ponto pacífico dentro dos estudos de humanidades e sociais; para além disso, está a afinidade entre sujeito e objeto quando se trata de ciências humanas, pois sempre se estuda algo que diz respeito ao sujeito e, por isso, ele deve estar intrinsecamente ligado ao objeto de análise (p. 15-6). Como é possível notar, essas características intrínsecas às ciências humanas são fundamentais para diferenciá-las das ciências naturais e estão imbricadas em um processo ideológico. Sobre esse aspecto, ainda segundo o autor,

Enquanto o cientista natural pode abstrair, pelo menos teoricamente, do uso que se pode fazer do conhecimento gerado, o cientista social que se coloque tal pretensão já nisto é ideológico, porquanto faz parte de suas ideologias mais baratas a pretensão de não ser ideólogo. Aí temos um condicionamento fundamental das ciências sociais: a inevitável convivência com a ideologia; não nos propomos eliminá-la - seria ingenuidade ideológica -, mas controlá-la criticamente. As ciências sociais serão científicas, se nelas predominarem os traços reconhecidos como científicos: não serão científicas caso predomine a intenção ideológica ou se fizerem a ilusão de isenção ideológica (Demo, 1985, p. 17).

Assim, tendo em vista que ciências sociais têm substancialmente um caráter ideológico, deduz-se que as realidades sociais se manifestam mais de forma qualitativa do que quantitativa. Por isso, a tentativa de aferição desses conhecimentos de maneira exata é impalpável, já que envolve situações e conceitos mutáveis.

Essa compreensão preliminar do que vem a ser o método para as ciências humanas é fundamental para se atingir as reais implicações da Teoria Crítica e sua diferenciação aos demais enfoques. Aqui, o termo “enfoque” é adotado a partir das leituras de Triviños (1987), para demarcar as três principais correntes de pensamento orientadoras das pesquisas em ciências humanas e sociais: positivismo, fenomenologia e marxismo.

Tendo em vista que a Teoria Crítica é oriunda do enfoque metodológico do Marxismo, mais precisamente do materialismo dialético, convém demarcar, ainda que de forma sucinta, essa tradição metodológica, o que permitirá verificar os desdobramentos dessa linha de pensamento. Segundo Triviños,

[...] uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade [...] estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade (Triviños, 1987, p. 51).

O aspecto da prática social, fortemente defendido por Horkheimer, ainda será tratado mais à frente neste trabalho. O que convém observar neste momento são os aspectos que deixam clara essa vinculação do estudo às condições materiais de produção da realidade, que, segundo o mesmo autor, possuem como características fundamentais: o reconhecimento de um ser social, isto é, atrelado à realidade, independente da consciência; os meios de produção e as forças produtivas como motores da dinâmica social; e, por fim, a ideia de sociedade fundamentada nas formações socioeconômicas e nas relações de produção (p. 52).

Essa apreensão e análise da realidade, típica da tradição marxista, é também apontada por Nobre (2004), mas delineando já algumas diferenças que marcarão a Teoria Crítica:

Ter a obra de Marx como referência, como horizonte comum, não significa partilhar dos mesmos diagnósticos e das mesmas opiniões. Pelo contrário, o desenvolvimento da Teoria Crítica mostra que havia acirradas divergências entre os colaboradores do Instituto, não só porque a própria obra de Marx se presta a interpretações divergentes, mas também pelo fato de que as maneiras de se utilizar de Marx para compreender o tempo presente são diversas (Nobre, 2004, p. 16).

Portanto, uma mera descrição do método materialista histórico-dialético não seria eficaz para dar conta das novas diretrizes pelas quais os estudos que levam a realidade material e os conflitos de classe passaram. Antes de mais nada, é preciso ter em mente que essa apreensão dos fenômenos sociais a partir da dialética foi mantida, até como uma forma de se opor às outras concepções pré-existentes, conjunto de enfoques que Horkheimer (1987) nomeará de “teoria tradicional”, e que, segundo ele, abandona a experiência em prol da “fantasia” (p. 134) e atende aos interesses da burguesia. Sobre esse aspecto, Horkheimer aponta que

As ciências sociais tomam a totalidade da natureza humana e extra-humana como dada e se interessam pela estrutura das relações entre homem e natureza e dos homens entre si. Não é por meio dessa referência à relatividade da conexão entre pensamento teórico e fatos, *imanentes à ciência burguesa*, que se dá o desenvolvimento do conceito e teoria [...] mas também a todos os indivíduos cognoscentes (Horkheimer, 1987, p. 124-5, grifo nosso).

Contudo, simplesmente chamar a teoria de tradicional de “burguesa” não nos dá o entendimento total do que significou a ruptura da Teoria Crítica para os demais modelos de análise. É necessário apreender em quais aspectos objetivos se dá essa oposição. Nobre (2004) delineia que a Teoria Tradicional “coloca como tarefa unicamente o estabelecimento de vínculos necessários

entre os fenômenos naturais a partir de leis e princípios mais gerais” (2004, p. 35). Assim, tem-se que esse modelo é sempre produzido sob condições materiais capitalistas que legitimam esse modo de produção, ou, pelo menos, não o abala, uma vez que há um princípio de uma crença (ingênua ou falseada) na objetividade, fator que produto das ciências naturais.

O autor ainda aponta dois problemas centrais em relação ao modelo clássico, que sintetiza o positivismo e o idealismo, que são: a observação de fenômenos sociais como se fossem naturais; e a total separação do domínio do conhecimento da ação prática, como se, idealmente, fosse possível dissociá-los. E é justamente nessa questão que se centra a crítica central de Horkheimer ao positivismo e ao idealismo: ambas, segundo o autor, adaptam o pensamento (a teoria) à realidade, e não o contrário. A Teoria Tradicional, portanto, legitima a dominação, pois entende que os fenômenos sociais não fazem parte de um processo histórico e de ação humana, e são dados naturalmente. Nobre sintetiza:

[...] qualquer concepção de ciência que não tenha como pressuposto a divisão da sociedade em classes e que não seja capaz de reconhecer o exercício da ciência como um dos momentos dessa sociedade produtora de mercadorias estaria sendo, como concepção de ciência, parcial (Nobre, 2004, p. 39).

Até aqui, além de se verificar sua vinculação elementar com o materialismo histórico-dialético, ocupou-se de dizer o que a Teoria Crítica não é. Agora, convém dizer o que ela realmente é. Ainda Nobre (2004) destacou os princípios fundamentais desse modo de análise, a saber, a orientação para a emancipação e o comportamento crítico. Segundo o autor, esses dois princípios,

ao mesmo tempo em que caracterizam o campo crítico, também demarcam negativamente esse campo, já que excluem tanto aqueles teóricos que constroem modelos abstratos de sociedades perfeitas (e que nessa vertente intelectual são chamados de utópicos ou de normativistas) como aqueles que pretendem reduzir a tarefa da teoria a uma descrição neutra do funcionamento da sociedade (chamados de positivistas) (Nobre, 2004, p. 33).

Sobre o aspecto da emancipação como forma de postura científica, o autor também destaca:

[...] não se trata simplesmente de rejeitar o conhecimento que não dispõe da perspectiva da emancipação em sua produção; ao contrário, trata-se, para a perspectiva crítica, de mostrar primeiramente por que ele é parcial, para então buscar integrá-lo, sob nova forma, ao conjunto do conhecimento crítico (Nobre, 2004, p. 34).

E é justamente nesses pontos, o de emancipação e o do comportamento crítico, que se delinea o método fundamental - agora entendido em seu sentido elementar, o de “percurso” - da Teoria Crítica, dividido em dois momentos: o diagnóstico do tempo presente e os prognósticos sobre o futuro, que, inevitavelmente, atingirão seu propósito fundamental: as ações de superação, no sentido de prática política. Assim, compreender seu tempo, por meio das relações sociais e materiais da realidade, e estimar como se dará esse arranjo em um momento posterior não são apenas características abstratas desse modelo de análise, mas também o próprio percurso que o pesquisador deverá ter para que se atinja a superação dos problemas estudados.

Essa superação, segundo Horkheimer, deve se dar por meio da práxis, que, neste caso, pode ser traduzida como ação política. Segundo o autor, qualquer teoria que abandone a prática de transformação social, ou que a considere como algo além, sem necessariamente estar imbricada à própria teoria, “já renunciou a humanidade” (Horkheimer, 1987, p. 154). E arremata:

Por detrás da proclamação de ‘espírito social’ e ‘comunidade nacional’ se aprofunda, dia a dia, a oposição entre indivíduo e sociedade. A autodeterminação da ciência se torna cada vez mais abstrata. O conformismo do pensamento, a insistência em que isto constitua uma atividade fixa, um reino à parte dentro da totalidade social, faz com que o pensamento abandone a sua própria essência (Horkheimer, 1987, p. 154).

O combate a essa “abstração” da ciência deve ser a tarefa de qualquer pesquisador que entende seu trabalho como um produto da sociedade e que, por isso mesmo, deve propor ações práticas e políticas para superar os problemas gerados nela e por ela, fruto de um sistema de produção que age de maneira a bloquear qualquer possibilidade de emancipação. “Educação” e “emancipação” são nomes que parecem andar juntos no imaginário e na imensa produção acadêmica contemporânea, mas poucas são as ações propostas por essa mesma produção e que, por isso, não passam sequer de pequenas ranhuras diante do imenso cômodo da ideologia. E, se é assim, a própria educação é que parece estar em risco.

Sendo, portanto, a Teoria Crítica uma abordagem intrinsecamente vinculada à análise das estruturas sociais, partindo e indo em direção à prática, sempre se reconheceu a importância vital da ação política como um componente fundamental para a realização de sua visão transformadora. Esta relação entre teoria e prática tem suas raízes profundamente entrelaçadas, como visto nas obras de Horkheimer e Adorno, que se concretizam em sua obra seminal, "Dialética do Esclarecimento" – publicada em 1947, dois anos após o fim da Segunda Guerra –, e enfatizam que

"a teoria que não pode provar-se na prática é, a despeito de toda a sua utilidade aparente, inconsequente" (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 27). Tal afirmação ressalta a essência da ação prática como um critério fundamental para avaliar a eficácia e a relevância da teoria crítica.

Os autores, nesse momento, reconhecem que a Teoria Crítica, ao buscar a emancipação da sociedade, não pode se restringir a meras especulações abstratas. Para isso, delineiam como a racionalidade instrumental, ao se tornar dominante, tende a subverter a ação prática transformadora, resultando em um ciclo de objetificação. No entanto, ao invés de renunciar à teoria, Horkheimer e Adorno argumentam que a teoria crítica deve se engajar em uma reflexão constante sobre a realidade social e incorporar a ação prática como uma forma de superar essa reificação. Afirmam, assim, que "o verdadeiro critério da verdade é a prática" e que a teoria deve ser constantemente testada e reavaliada através da intervenção prática na realidade social (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 43).

Tal importância da ação prática na Teoria Crítica, como visto, já havia sido enfatizada por Horkheimer em seus escritos anteriores, em que ele destaca que o pensamento deve buscar romper as fronteiras entre o pensar e o agir, o que, segundo o autor, era a proposição do positivismo e idealismo, enfoques da Teoria Tradicional, que os confina em estratos separados e estanques. Ele ressalta que a teoria crítica busca um "entendimento mais profundo e uma interpretação que nunca cessa, na prática, de ser criticada e de criticar a teoria" (Horkheimer, 1987, p. 226). Para o autor, então, a ação prática não é um mero apêndice da teoria, mas sim uma parte intrínseca e indispensável do processo de compreensão crítica e transformação social.

Em síntese, o que ambos os autores, Horkheimer e Adorno, enfatizam é a importância da ação prática coletiva – e, portanto, política – como um elemento vital na Teoria Crítica. O método procedimental de diagnóstico do tempo presente e prognóstico sobre o futuro parte da realidade material em busca de soluções para os problemas dessa mesma realidade. Em suma, pode-se dizer que suas reflexões destacam que o método de análise pretendido não pode ser uma mera contemplação intelectual, mas deve ser constantemente informado e enriquecido pela intervenção prática na realidade social. A relação entre teoria e prática na Teoria Crítica não é apenas um diálogo frutífero, mas um imperativo ético e epistemológico que sustenta a busca pela transformação social e pela superação das estruturas de opressão e alienação.

3. TEORIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128

Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>

Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

Em Educação e Emancipação (2003) Adorno faz a seguinte afirmação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (p. 119). No curto capítulo intitulado “Educação após Auschwitz”, o autor descreve de forma sucinta, e mesmo em tom pessoal, o que considera serem os fundamentos de uma educação que permeie os ideais da Teoria Crítica.

Para compreender os pensamentos que o alemão discorre nessa obra, é necessário compreender o contexto que atravessa o nascimento e existência do Instituto de Pesquisa Social, o que demonstramos na primeira sessão deste artigo. Como pudemos observar, o ponto nevrálgico das discussões e publicações feitas pelos intelectuais que compunham o quadro do Instituto foi, entre outros, a ascensão do nazismo na Alemanha. Entre o exílio de muitos membros, morte de outros, e a destruição de sua primeira sede em Frankfurt, podemos afirmar que o Instituto viveu de fato os horrores que a escalada de Hitler levou à Europa em meados do século XX.

Adorno classifica como *barbárie* a negação de “momentos extremos em que as singularidades serão negadas em prol de projetos universais de poder e dominação” (Zambel e Lastória, 2016, p. 2203), sendo a guerra seu superlativo. Assim, seria papel primordial da educação evitar a barbárie; ou seja, impedir que se criem condições para que terror semelhante volte a ter força para escalar a opinião pública. Em suas próprias palavras,

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora (Adorno, 2003, p. 119).

Adorno enfatiza a importância que se impeça a barbárie, pois considera que os contextos que a tornaram possível na Europa ainda se encontravam latentes na sociedade das décadas de 1950 e 1960. Um retorno à Auschwitz não se ira, assim, apenas uma ameaça, mas um perigo real a ser extinguido, dadas suas possibilidades de ressurgimento. Se retomarmos a ideia central que carrega a Teoria Crítica, retornaremos à relação teoria/ prática: a teoria, buscando compreender os fenômenos sociais e suas relações, se associa à prática corroborando para a superação desses eventos e, por fim, promovendo a emancipação dos indivíduos. Seguindo essa linha, a educação na

perspectiva crítica, a fim de refrear as possibilidades da barbárie, tem em seu eixo a razão final de emancipação dos homens e mulheres.

Adorno, entretanto, não deixa clara sua concepção de emancipação, grifando várias vezes sua importância, mas sem defini-la propriamente. Nildo Viana (2011) nos esclarece que, para o alemão, a emancipação tem como objetivo formar para a autonomia, numa perspectiva kantiana, e que para ser efetiva, precisa acontecer no âmbito da coletividade (p. 5). Dessa forma,

A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo, já que na nossa sociedade a mudança individual não provoca necessariamente a mudança social, mas esta é condição daquela. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia (Viana, 2011, p. 5).

Para além da emancipação dos indivíduos, a perspectiva crítica da educação está no fato de também colocar em questionamento o próprio sistema educacional, e em que medida esse mesmo sistema tem sido capaz de cumprir o seu papel inicial na promoção da autonomia desses indivíduos (Zambel e Lastória, 2016, p. 2208). A educação na perspectiva crítica, portanto, permite “que se indague tanto acerca do papel histórico desempenhado pelos sistemas educacionais, como também pelo que caberia a cada indivíduo que, direta ou indiretamente está envolvido com as práticas educativas” (p. 2208-2209).

Adorno (2003) deixa claro não ter a fórmula ou a pretensão de esboçar qual tipo de estrutura um sistema educacional que promova a almejada emancipação deva se constituir. Ele grifa, repetidas vezes, que com a articulação de uma educação emancipadora, promova-se o esclarecimento geral com a existência de um clima intelectual, social e cultural e, assim, não se abram brechas para que o contexto que propiciou a barbárie, especialmente a que foi provocada pelo nazismo, não torne a se repetir. O frankfurtiano acredita que o caráter humano é formado na primeira infância, destacando essa fase como a mais importante da formação humana, e, portanto, do trabalho da educação na perspectiva crítica.

Todavia, algumas lacunas nessa linha de pensamento são passíveis de observação. Primeiramente, a característica salvacionista que se imputa à instituição educacional, sobretudo àquela que diz respeito à primeira infância. A partir dos apontamentos feitos por Freud sobre o mal-estar na cultura, Adorno reconhece o lado social desse sentido, descrevendo que a sensação

constante de aprisionamento numa “rede interconectada” que aprisiona numa situação “cada vez mais socializada”, aumenta a “raiva contra a civilização” e nos torna “alvo de uma rebelião violenta e irracional” (Adorno, 2003, p. 122). Isso atesta o que o alemão fala sobre o sentido “subjetivo” sobre o qual é necessário agir para a prevenção da barbárie (que como já vimos, se concretizaria na educação). Entretanto, Adorno explica essa ação por enxergar a impossibilidade de ação nos pressupostos objetivos, os políticos, que acabam por gerar esses acontecimentos. Nessa esteira, Nildo Viana (2005) corrobora em questionar a possibilidade de separação entre a razão e as relações sociais; se estas não podem ser separadas, portanto, o veículo pensado pelo alemão como promotor da emancipação, a educação, também não (p. 7). A educação é também atravessada por esse mundo burocrático e de projetos de dominação que Adorno critica.

Ainda que não seja possível identificar um projeto de educação crítica que de fato promova a emancipação, há inúmeros apontamentos na obra de Adorno que a fazem ser uma das mais importantes do século para essa reflexão. No Brasil, por exemplo, veremos algumas décadas depois ideias semelhantes sobre educação e autonomia nas letras de Paulo Freire. Pensar a história sob a ótica da Teoria Crítica é, para além da análise, refletir sobre ações práticas que possam corrigir cursos para que a humanidade, ao compreender seu percurso, perceba também seus erros e sua capacidade de não os repetir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se conclui a análise sobre a interseção entre a Teoria Crítica e método, tendo a educação como esse objeto analítico e a persistência da barbárie em um contexto de constantes contradições do sistema capitalista, emergem reflexões profundas sobre o papel e o propósito da educação no mundo contemporâneo. A preocupação primordial de Adorno, expressa de maneira contundente pela afirmação de que o objetivo da educação é evitar a repetição de Auschwitz, ressoa como um eco constante em grande parte da inteligência acadêmica no Brasil e no mundo, sobretudo pela maneira como o totalitarismo tem pautado muitas disputas discursivas mundo afora. Através dessa perspectiva, os autores da Teoria Crítica convocam a reconhecer que o compromisso da educação não é meramente transmitir conhecimento, mas forjar cidadãos críticos capazes de resistir às forças que conduziram à barbárie em seu sentido mais atroz. A barbárie não se manifesta apenas por suas evidências gritantes, mas sim através das estruturas ocultas de

imposições e valores dogmáticos que permeiam o discurso cotidiano. Adorno nos alerta para a necessidade de penetrar nas camadas profundas dessa teia ideológica, a fim de localizar as raízes da barbárie e, assim, trabalhar ativamente para o seu fim.

Entretanto, não se pode ignorar a crítica frequentemente dirigida a esse modo de pensar, sobretudo a acusação de que Adorno considera a educação como uma “panaceia”, uma “solução milagrosa” para todos os males da sociedade. Essa crítica é uma chamada essencial para não reduzirmos a complexidade da educação emancipatória a uma fórmula simplista. Daí a importância de se observar a Teoria Crítica em seu viés metodológico, e a maneira como ela nega qualquer tentativa de positivação desse método.

A educação, por si só, não pode dismantelar todas as estruturas de opressão enraizadas na sociedade. Deve-se admitir que, para se atingir uma verdadeira transformação, é necessário olhar além das paredes da sala de aula e confrontar diretamente o sistema de produção capitalista que nutre a barbárie. Pensar em uma educação emancipatória ultrapassa a mera metodologia, em seu sentido positivista, mas se abre para uma filosofia que orienta todas as ações práticas. Ela demanda uma abordagem ampla, que abarque a análise crítica, a conscientização social e a ação transformadora. Ao adotar essa perspectiva, confrontam-se as raízes profundas da barbárie e contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em última análise, a visão de Adorno sobre a educação nos desafia a repensar não apenas os métodos educacionais, mas também as estruturas fundamentais de nossa sociedade. Ao se encarar a persistência da barbárie e os sistemas que a alimentam, estamos lançando um olhar crítico sobre o mundo em que vivemos, aspirando a uma transformação autêntica e imperecível. É somente através do compromisso com uma educação emancipatória, guiada por uma filosofia de emancipação, que poderemos ousar almejar um futuro em que Auschwitz nunca mais se repita.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- DEMO, Pedro. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. In.: Introdução à metodologia da ciência. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1987.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Nildo. “Adorno: Educação e Emancipação”. **Resafe - Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Brasília/UnB, num. 04, mai./out. 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4062/3725> (acesso em: 07/08/2023).

ZAMBEL, L.; LASTÓRIA, L. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riace.v11.n4.8794>>. E-ISSN: 1982-5587.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

(SEPE – IX EDIÇÃO)

O legado das escolas nacionalista, católica e nova para a educação brasileira

Guilherme Pessoa Silva
Veralúcia Pinheiro

Introdução

Muitos estudos já foram realizados sobre o Movimento denominado Escola Nova, assim como sobre o Manifesto dos Pioneiros. O histórico documento foi publicado em 19 de março de 1932, simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira, incluindo o jornal O Estado de S. Paulo, cujo proprietário Júlio de Mesquita Filho, também foi seu signatário. Os envolvidos nesta ação, professores e aliados, simpatizantes da causa educacional, buscaram divulgá-lo em todo o país. Daqueles tempos até os dias atuais muitos foram os estudos que elegeram a Escola Nova como objeto de estudo. Todavia, nesta pesquisa, iremos investigar a atualidade deste movimento, que embora inovador para os anos 1930, reproduzia princípios liberais, jamais tendo proposto ações que visassem um rompimento com a ordem estabelecida, mesmo assim, seus idealizadores muitas vezes eram acusados de subversivos, comunistas, inimigos da moral cristã. O subtítulo do Manifesto: A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. indica seu principal objetivo, dirigir o movimento de renovação educacional brasileiro, que segundo Vidal (2013), nasce em meio as disputas pela condução das políticas do Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930), recém criado pelo Governo Getúlio Vargas. Para a autora, o texto do Manifesto sintetizava três propostas básicas.

Em primeiro lugar, os pioneiros, defendiam a modernização do sistema educativo e da sociedade brasileira, incluindo a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação. O Manifesto propunha ainda a escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, considerado fundamento das relações sociais, ao mesmo tempo em que sustentavam a tese do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Contrapunham-se, desse modo, ao que se denominava educação tradicional, particularmente no que diz respeito à maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola. Em segundo lugar, encontra-se o fato de que, ao mobilizar por meio de suas assinaturas, 26 intelectuais e ao fazer uso do termo pioneiros, a publicação do Manifesto criava um personagem coletivo: os pioneiros da educação

nova. A partir desse momento, a literatura sobre educação no Brasil voltaria com frequência a esse personagem coletivo e aos princípios enunciados nesse Manifesto. Em terceiro lugar, ao se auto proclamarem pioneiros da educação nova, os educadores que articularam o Manifesto, renunciavam às experiências anteriores no campo das políticas educacionais (concebidas como escola tradicional ou ausência de políticas), o texto, portanto, se apresenta como marco fundador no debate educativo brasileiro. Essa transformação do documento em referência educacional histórica, contou com os escritos dos próprios signatários, que conferiam ao Manifesto o lugar de ato inaugural da educação brasileira, tais como, o manual escolar de História da educação, escrito por Afrânio Peixoto, e o clássico *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo.

A utilização do adjetivo novo é comum no jogo político brasileiro. No que se refere a Escola Nova, ela se tornou um símbolo que capitalizava o anseio popular em romper com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, sustentando-se em uma necessidade urgente de mudança. As metáforas do novo e do velho impregnavam o imaginário coletivo no período e expressavam-se nas representações sobre a revolução de 1930, simultaneamente ponto final de uma República denominada Velha e fundação de uma República que se auto intitulava como Nova (CAPELATO, 1989). Por outro lado, o adjetivo novo continuou a ser bastante utilizado, independentemente de qualquer vínculo com a perspectiva de inovação. Nesta última década, multiplicam-se mobilizações por aumento da ordem e a defesa de valores morais tradicionais, no âmbito do chamado novo conservadorismo brasileiro. Lideranças e grupos religiosos conservadores e neoliberais se destacam, atuando em diferentes linhas de frente na política ou melhor no conjunto das relações sociais. Nesse sentido, o campo educacional constitui-se em espaço privilegiado de atuação de tais grupos. Nele, propaga uma visão tecnicista, bancária e autoritária de educação, enfatizando a atuação da família, cerceando o trabalho docente e a autonomia discente. Defendemos a tese, segundo a qual, essas diferentes formas de militância política, que coloca a educação no centro dos conflitos, mas é formulada por grupos alheios a ela, vem provocando retrocessos significativos na construção de propostas educacionais plurais, afetando a prática. Na ausência de argumentos pedagógicos e científicos, limitam-se a exigir dos professores e das escolas, uma suposta neutralidade impossível de ser alcançada.

Metodologia

De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa visa analisar as representações sociais e os significados que os sujeitos envolvidos no processo de investigação, atribuem à complexa rede de relações que configuram o objeto de estudo. Nesse sentido, a investigação proposta requer a realização de pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica abrange o estudo de livros, artigos publicados em revistas, momento em que faremos o fichamento das obras, a fim de selecionarmos os conteúdos considerados essenciais.

A pesquisa documental se concretizará por meio da consulta e análise de projetos educacionais que tramitam no Congresso Nacional, visando a implantação de políticas consideradas inovadoras pela chamada Nova Direita, tais como o projeto Escola sem Partido e o projeto home school.

Adotaremos a análise de conteúdo a fim de explicar, criticamente, o significado do discurso adotado pelos pioneiros da Escola Nova e pelos autores dos projetos educacionais em tramitação no Congresso Nacional, os quais, segundo os parlamentares expoentes da corrente ideológica identificada como Nova Direita, são expoentes de anseios advindos da sociedade. Por se tratar de uma pesquisa que visa explicar um fenômeno da sociedade, será necessário identificar e selecionar as categorias de análise, que interligadas entre si, serão indispensáveis para subsidiar o processo de conhecimento e interpretação da realidade social apreendida. As categorias serão construídas a partir do movimento real do processo de pesquisa, tal como nos mostrou Marx (1988) e não como uma construção a priori.

Nossa análise final será apresentada em forma de relatório, o qual se fundamentará na análise teórica e de conteúdo, buscando tanto a compreensão histórica de formulação das políticas educacionais no Brasil, quanto de seu processo social de formação, cujas informações serão obtidas a partir da consulta bibliográfica e documental.

Considerações finais

Como considerações finais, tende-se como objetivo alcançar por meio deste projeto:

- A análise crítica sobre as possíveis divergências ou convergências entre as teses defendidas pelos escolanovistas e as propostas que na contemporaneidade são defendidas pela nova direita em projetos que versam sobre políticas educacionais.
- A apresentação de trabalhos em eventos científicos.

- A produção de dados para elaboração de TCC, requisito parcial para concluir o curso de História na UEG.

Referências

AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4a. Edição, revista e ampliada, Brasília: UnB, 1963.

PEIXOTO, Afrânio. Noções de História da Educação. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1933.

CAPELATO, Maria Helena. Os arautos do liberalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

MINAYO, M. C.. de S. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Fernando de Azevedo e a educação como via modernizadora

Palavras-chave: Fernando de Azevedo; educação; modernidade; Conservadores; Liberais.

Ana Beatriz Peres de Sousa
Veralúcia Pinheiro

Introdução

A Revolução de 1930 representou a ruptura do pacto entre as oligarquias cafeeiras, amainando um acordo político de longa duração – a chamada República Oligárquica – e iniciou um novo processo na era republicana do país, tendo Getúlio Vargas como figura central, que empreende um significativo projeto de industrialização, – e, conseqüentemente, de urbanização – transformando a estrutura econômica e política do país, suscitando o aparecimento de novas demandas educacionais em razão da modificação profunda do quadro de aspirações sociais trazidas pela nova situação implantada na década de 1930 (Miceli, 1989).

Nessa esteira, a expansão do ensino público tornou-se um terreno de disputa ideológica e hegemônica, tendo como protagonistas dois grupos antagonísticos: os chamados Liberais, liderados especialmente pelos futuros signatários do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, e o grupo dos Conservadores, ala oposta e majoritariamente católica. Sobre esse cenário, Fernando Azevedo desponta como uma das principais personagens que debateram os sentidos da educação frente a um novo estado de coisas que desencadeou um “amplo processo de modernização” na realidade nacional (Nascimento, 2010, p. 167). Este resumo refere-se a uma dissertação em andamento que se lança a investigar o projeto de educação proposto por Fernando de Azevedo, propondo-se responder à seguinte pergunta: como o projeto educacional de Azevedo pretendia adequar o sistema brasileiro de educação ao “novo estado de coisas” imputado após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918)? Partindo daquilo que foi posto por Lúcia Lippi Oliveira (2008), sustentamos que a relevância das reflexões azevedianas nos permite ainda hoje trilhar um caminho analítico acerca das dinâmicas sociais que interferem diretamente no cenário educacional contemporâneo.

Referencial teórico-metodológico

Nosso referencial teórico-metodológico está construído em três alicerces. Primeiramente, concentramos as leituras em uma bibliografia que permite compreender o contexto histórico e político em torno do debate entre Conservadores e Liberais no cenário educacional. Para tanto, escolhemos as obras de Romanelli (2007), Rocha (2004), Miceli (1989) e Fausto (2021). A essa

altura, partimos de uma abordagem metodológica pautada em uma historiografia dos conceitos, no sentido posto por Reinhart Koselleck (2006), intentando analisar o conteúdo semântico do conceito de *modernidade* no pensamento de Fernando de Azevedo para então localizar o conteúdo analítico expresso por esse signo.

Na segunda parte procuraremos explorar os aspectos e demandas dos grupos Conservador e Liberal na disputa pela hegemonia no campo educacional, realizando uma análise da estrutura de interpretação das noções de conservador e liberal a partir da historicidade brasileira e subscritas na obra de Fernando de Azevedo. Uma vez que a compreensão do projeto educacional católico passa antes pelas bases do pensamento conservador, intentamos analisar a disputa que se deu entre os dois grupos como forma de localizar a proposta educacional de Fernando de Azevedo. Dessa forma, para a compreensão das raízes dessa corrente de pensamento, utilizaremos as obras *Corcundas e Constitucionais*, de Lucia Bastos Pereira (2003) e *Raízes do Conservadorismo Brasileiro*, de Juremir Machado Silva (2017). Traremos também o trabalho de Carlos R. Jamil Cury, *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais* (1988), para um estudo do conservadorismo no campo da educação brasileira, bem como da proposta dos renovadores para a compreensão do movimento de ideias no pensamento azevediano frente ao novo *status quo* da sociabilidade brasileira.

Por último, faremos a leitura e análise sistemática das obras de Azevedo *A Cultura Brasileira* (2010), *Novos caminhos e novos fins* (1950) e do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), elucidando o projeto educacional do autor e seu ponto de vista acerca do papel da educação na formação de indivíduos plenamente adequados a uma ordem social moderna que emergiu efetivamente na terceira década do século XX.

Resultados parciais

Sabemos, quanto à contenda entre os grupos em análise, que tanto o grupo católico quanto o renovador nascem da mesma fonte, a Associação Brasileira de Educação. Inicialmente compartilhando objetivos semelhantes para a educação formal, cingem-se na oposição em relação ao ensino leigo e religioso. Nas leituras feitas para a confecção desta pesquisa, observamos o uso da chamada Pedagogia Nova pelo próprio grupo católico, como aconteceu na Reforma Francisco Campos em Minas Gerais (1926-1930), que utilizou os preceitos escolanovistas defendidos por Fernando de Azevedo sob a justificativa de buscar a formação de uma sociedade moderna e de cidadãos que dela pudessem participar através do voto (Carvalho e Carvalho, 2013).

Partindo dessa linha, conseguimos compreender a análise de Marta Maria Chagas de Carvalho (1998) sobre dicotomia renovadores x católicos. A relação entre ambos estava para além da oposição; ambos os grupos pensavam na formação de uma nacionalidade, e num projeto de sociedade que não perpassava necessariamente por uma demanda popular. Seguir a análise do projeto de educação de Fernando Azevedo a partir do debate Liberais x Conservadores abre o horizonte para perceber que não há necessariamente um nexos causal entre a disputa que utilizamos como ponto de partida e suas formulações educacionais, como cogitamos inicialmente. Ao contrário, à medida que aprofundamos as análises, percebemos que em muitos aspectos as propostas dos dois grupos possuem também pontos de semelhança. Chegamos até então à conclusão de que a tônica da modernização se apresenta não apenas nas concepções renovadoras, mas é uma preocupação também da educação dita tradicional.

Considerações finais

Neste trabalho intentamos pensar o projeto educacional de Fernando de Azevedo como forma de modernização da cultura brasileira. Partindo do impulso modernizador fomentado por Vargas a partir da Revolução de 1930, Azevedo pensa a constituição e ampliação do ensino público como estratégia para lidar com as formas de solidariedade surgidas a partir da emergência de uma ordem capitalista-industrial no Brasil. Para realizar tal análise, partimos da disputa pela hegemonia na educação pública protagonizada pelo grupo dos Conservadores, composto por intelectuais ligados à Igreja Católica, e pelo grupo dos Liberais, defensores da Escola Novas e encabeçados principalmente pelas ideias trazidas por Fernando de Azevedo. Até a fase de desenvolvimento em que essa pesquisa se encontra, foi possível observar que entre as curvas que delineiam as demandas dos grupos que protagonizam a contenda que analisamos, existem muitos pontos de concordância que se tangenciam, uma vez que ambos são balizados por ideias que intentam conformar a educação pública às demandas do capitalismo industrial.

Ainda assim, devemos destacar a relevância do estudo da dicotomia Liberais x Conservadores e a disputa travada entre esses dois grupos na década de 1930, sendo este um dos grandes tópicos da história da educação no Brasil. Sérgio Miceli (1989) destacou a importância de Fernando de Azevedo para a sociologia da Educação, uma vez que o autor tratou os problemas a partir de suas tramas de complexidade, articulando, de forma próxima à durkheimiana, a relação entre as partes – representadas aqui pelo campo educacional –, e o todo, sendo esse último, a

sociedade em seus mais amplos níveis de solidariedade. Azevedo estabeleceu uma relação entre educação e sociabilidade, pensando as instituições de ensino como entidades orgânicas e aparelhos dinâmicos de transformação social para a adaptação dos indivíduos às ordens sociais necessárias.

Referências

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2010.

_____. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932

_____. **Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1950.

CARVALHO, C.; CARVALHO, L. **Educação e modernização em Minas Gerais: os princípios da reforma Francisco Campos (1926–1930)**. Revista HISTEDBR On-line, n. 51, p.139-156.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CARVALHO, M. M. **Fernando de Azevedo, pioneiro da Educação Nova**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros: São Paulo, n. 37, p. 71-79, 1994.

_____. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: Edusf, 1998.

_____. **O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira**. Cadernos de Pesquisa, n. 71, 1989, p. 29-35.

CURY, C.R.J. **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez, 1988.

FARIA FILHO, L; VIDAL, D. G. V. **Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31-50, jan/jun, 2002.

FAUSTO, B. **O Brasil Republicano: sociedade e instituições**. Coleção História Geral da Civilização Brasileira, vol. 9. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto (PUC-Rio), 2006

MICELI, S. **História das Ciências Sociais no Brasil**, v. 1. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, IDESP, 1989.

OLIVEIRA, L. **Estado Novo e a conquista de espaços territoriais e simbólicos**. Política e Sociedade. v. 7, n. 12, 2008, p. 13-21.



ROCHA, M. B. P. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Brasília: Ed. Plano; Campinas: Autores Associados, 2004.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H; COSTA, V. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SILVA, J. **Raízes do Conservadorismo Brasileiro**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

VIDAL, D. G.V. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v. 39, n. 3, p. 557-588, jul/set, 2013.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): E OS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

PAULO ALEXANDRE N. G. CARRAJOLA.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os desafios e as decorrências impactadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual apresenta aos profissionais em formação da educação básica, partindo assim da ideia política dos possíveis fatos que pode ser geradas na prática em sala de aula mais especificamente, no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa terá como base de estrutura e investigação centrada na metodologia exploratória e descritiva, com ênfase qualitativa, a partir de revisão teórica e documental de alguns autores buscando verificar os principais pontos e opiniões e aspectos apresentados, e ainda experiências e observações minhas vivenciadas contidas no decorrer do estágio supervisionado, em uma escola da rede pública de ensino. Entender que a BNCC como proposta única implantada no país gera uma série de conflitos que cercam essa implantação. Conclui que a BNCC vem com uma proposta contraditória e excludente, que tem por finalidade atender pressupostos neoliberais.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Formação de professores. Implementação. Educação básica.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the challenges and consequences impacted by the National Common Curricular Base (BNCC) which it presents to professionals in basic education training, thus starting from the political idea of possible facts that can be generated in practice in the classroom. Class more specifically, in the curriculum of the initial years of elementary school. The research will be based on structure and investigation centered on exploratory and descriptive methodology, with a qualitative emphasis, based on a theoretical and documentary review by some authors seeking to verify the main points and opinions and aspects presented, as well as my experiences and observations contained in the during the supervised internship, in a school in the public education network. Understanding that the BNCC as a unique proposal implemented in the country generates a series of conflicts that surround this implementation. It concludes that the BNCC comes with a contradictory and exclusionary proposal, which aims to meet neoliberal assumptions.

Key words: Common National Curriculum Base. Teacher training. Implementation. Basic education.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como ponto de partida o estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de compreender as implicações que esse documento traz para o currículo e, como consequência, para o planejamento escolar e a formação dos professores. A escola

atualmente tem se configurado a partir de intensas transformações determinadas pela mudança de paradigmas, dessa forma, educar neste novo século pressupõe profissionais com conhecimentos, competências e habilidades para atuar no ambiente escolar sempre em transformação, que exige novas estratégias e a inovações pedagógicas.

Nesse sentido, a investigação realizada se propôs a estudar o tema a base nacional comum curricular e os impactos para formação de professores da educação básica, tendo em vista que, sou acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia junto à Universidade estadual de Goiás, e o referido tema é de curiosidade pessoal para mim, pois nesse novo cenário em que vivemos se faz necessário buscar novo saberes e aprimorar os conhecimentos já construídos em nossa carreira profissional. Também, através desse estudo e vivências no estágio supervisionado obrigatório imposto pela universidade busquei investigar o que deve contemplar uma formação continuada de educadores da Educação Infantil, a fim de promover a qualificação pedagógica que contribua para o crescimento e aprimoramento profissional dos educadores da Educação Básica. Outro aspecto que me mobilizou ao estudo é a nova realidade da formação docente, promovida através de uma questão de grande discussão na área da educação é a importância da formação docente para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Apesar de ser um tema intensamente discutido no âmbito educacional, ele vem significativamente se destacando no atual cenário de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, segundo o site do governo Federal, é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação Básica”. (BRASIL, 2020).

Assim, considerando que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que se destina ao processo inicial de socialização das crianças e de aprendizagem em instituições formais de ensino.

De acordo com LDB nº 9.394/ 96 no Artigo nº. 29 estabelece que a Educação Infantil tenha como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando, assim, a ação da família e da comunidade; num sentido mais amplo, toda forma de educação que a criança receberá na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive (BRASIL, 1996).

REFERENCIAL TEÓRICO

Diante do exposto, minha motivação pessoal para me debruçar sobre a temática de investigação delimitada de como “A formação continuada para educadores” da Educação básica das series iniciais do ensino fundamental, no município de Anápolis a qual faço estágio supervisionado, me trouxe a indagar vários questionamentos sobre como esse processo se reflete na qualificação das práticas pedagógicas nesse nível de ensino.

Assim, a presente proposta de pesquisa surgiu da necessidade de abordar a formação dos professores da Educação básica, na qual observei e presenciei a burocracia determinada pelo governo ao município na qual exige dos professores a de cumprir o conteúdo impostos na qual a BNCC tem de ser padrão. Mediante a isso os professores têm deixado de ser protagonistas de sua formação e atuação e se mantem como um robô deixando de ser um autor do conhecimento, por intermédio disso a BNCC trouxe a reafirmar esse pressuposto neoliberal que tem sido propagado pela sociedade levando consequências danosas para os professores em formação. Com isso sua efetivação como um documento que vem para reforçar a ideia de educação em serviço de um interesse de capital, que direciona a formação tanto de professores quanto de alunos, baseada em interesses essencialmente privativos, que vem de uma concepção neoliberal da educação, de formar para o mundo de trabalho, criando novos trabalhadores acríticos.

SILVA (2018) apresenta A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (2018, p.11)

Visando isso me senti mobilizado a partir da seguinte questão de pesquisa “Como a BNCC pode impactar na formação continuada e no desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na Educação básica das series iniciais para a mobilização de práticas pedagógicas significativas”?

Neste contexto, torna-se nítida a importância da existência de formações iniciais e continuadas de professores, enfatizando os componentes curriculares de aprendizagens da

educação no que concerne às orientações previstas no documento que objetiva nortear toda a educação básica, visto que ainda existem inúmeras dúvidas de como escolas e docentes podem adotar tais implementações, resultando em um ensino significativo e de qualidade.

Em conformidade com o que está preconizado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/1996, a Base Nacional Comum Curricular surge com a intencionalidade de uma educação capaz de conceder o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua preparação para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania. Ao falar de uma política curricular nacional democrática e participativa é possível falamos de política curricular e não currículo nacional ou Base e, mais do que isso, desejável, desde que sua formulação democrática e participativa, ou seja, na perspectiva da democracia de “alta intensidade”, aquela em que as maiorias respeitam as minorias, seus direitos e perspectivas, e as decisões são tomadas por critérios de respeito mútuo.

FREIRE (1996) compreende a importância da reflexão que o educador deve realizar sobre sua prática pedagógica. Em *Pedagogia da Autonomia*, ele escreve: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p. 39).

É necessário que possamos buscar ferramentas de análise destes documentos, principalmente no que é atribuível a formação de professores, já que se acredita em uma formação docente amparada em discurso de currículo unificado, e de competência, silenciada pelo professor e o transforma em mero reprodutor, tira-se a capacidade de refletir criticamente sobre a própria profissão, não somente de um aspecto de prática, mas teórico e de pesquisa.

De acordo com DUARTE (2006), O professor em formação precisa estar respaldado em um projeto formativo humanizado, ético, com compromisso sólido com os educandos, por meio de um currículo escolar científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, mesmo sem perder de vista sua validade histórica.

Entende-se então que a realidade do estágio não é um minicurso preparatório para estudantes de licenciatura, não é uma reafirmação de uma escolha de curso, ele vai muito, além disso, é através da regência que se pode refletir a práxis e perceber se consegue alcançar os objetivos quanto o ato de educar que se espera através do estágio que os futuros professores podem aprender

com os profissionais da área que já atuam há mais tempo. A realidade do ensino e outra as perspectiva ao vivenciar comportamentos de dentro de uma sala de aula de um corpo docente a qual tive experiências neste semestre no estágio supervisionado em regência onde está difícil os estagiários darem seu plano de aula, pois o excesso de trabalho exigido aos professores à demanda de conteúdos, burocracia, o tempo e pouco. Devido às notas de a escola terem piorado, e com isso a diminuição de verbas para o município, a secretaria da educação exige agora aos alunos duas horas por dia de aulas online, com duas atividades do livro, der outras disciplinas, o que leva a uma má qualidade ensino e ao esgotamento dos professores.

Segundo POZO (2002, p, 60), Que todo estudante de Pedagogia passa durante o seu processo de formação por muitas aprendizagens e dilemas e desafios. Isto porque, aprender implica mudar os conhecimentos e os comportamentos anteriores. É necessário abraçar o novo conhecimento para que possamos obter um estágio cheio de bons significados e de aprendizado consistente e duradouro.

METODOLOGIA

A pesquisa foi embasada em materiais bibliográficos, com intuito de alcançar o objetivo, dos aspectos relevantes e tendo em vista clareza na compreensão das questões. De forma geral, o intuito é abordar aspectos os principais, como Formação Continuada dos professores de educação básica e auxiliar na relação entre a teoria e a prática pedagógica no contexto dos diferentes impactos da implementação da BNCC, tendo também experiências minhas vivenciadas no decorrer das etapas do estágio supervisionado obrigatório de forma a esclarecer a eficaz, para dar qualidade ao processo ensino e aprendizagem para a futura carreira profissional de acadêmicos em formação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo pude identificar alguns dos impactos e desafios impostos aos profissionais da educação a partir da implementação da BNCC, considerando os alinhamentos estabelecidos entre essa política curricular e as políticas de avaliação interna e externas, como práticas agravantes da qualidade do sistema educacional tendo como experiência do estágio supervisionado. O que me chamou muita atenção foi à necessidade do coletivo docente, das

dimensões que envolvem o gerir pedagógico, compreender como as formas de gestão da educação, desencadeadas em práticas de privatização alteram a forma como a educação é organizada, como o currículo é estruturado e como os alunos são avaliados.

Além disso, observei, que há uma necessidade de formação e adequação do ambiente escolar para a implementação desse documento. Uma formação tanto do ponto de vista de apresentar e debater sobre essa base, quanto uma atualização acadêmica para as professoras que afirmam que a formação que as habilitam para lecionar nos anos iniciais da educação básica, não é suficiente para prepará-las para os conteúdos descritos na base, ou até mesmo em outros documentos. Reforço ainda a promoção de uma ampla discussão a respeito da BNCC, envolvendo não só os profissionais do ensino em formação, mas também, toda a comunidade escolar, problematizando as mudanças que este documento promove, nos diversos âmbitos da educação brasileira. A ideia que está presente é que a base deve indicar o básico, que deve ser trabalhado em todas as escolas, mas a questão de adequação e fornecimento de recursos parece não estar ainda ocorrendo. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, que vem destacando esse papel reprodutor e técnico do ensino, que se destaca numa visão neoliberal da educação, enfatizando a ideia de delegar ao professor a função de reproduzir as competências e habilidade descritas na BNCC, apontando os conteúdos e fundamentos aprendidos nas escolas e difundidos nos cursos de formação de professores seria construída a partir de demandas do mercado, portanto formariam professores e estudantes capazes de exercer funções técnicas.

Portanto essa pesquisa de estudo pode ser mais um esforço no sentido de movimentar a educação de todos os seus níveis. É necessário que cada vez mais possamos ter pesquisas que viabilizem a discussão sobre formação de professores, a fim de nos aproximarmos de uma proposta formativa que dê aos futuros professores base teórica e práticas, que oportunize a escola como campo de pesquisa e intervenção na realidade. Nesse sentido, o artigo aloca informações importantes para os movimentos que defendem a educação autônoma e que esteja a serviço da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta curricular para educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2002.
- BRASIL-MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5ª a 8ª série) – introdução. Brasília, 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: dez. 2020.
- DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, Paulo Pedagogia do oprimido. 8. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- SILVA, Monica R. A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.
- POZO, Juan Ignacio. Aprendizes e mestres A Nova Cultura da Aprendizagem. Instituto de psicologia, Universidade Autônoma de Madri. Editora Artmed. 2002.

As divergências entre os liberais das Escolas de Pensamento Católica e Nova nos anos 1920/1930

Jonatan Damasceno Alves de Menezes
Veralúcia Pinheiro

Introdução

Neste artigo, discutimos uma pesquisa em andamento que diz respeito a questão da educação escolar entre os anos 1920 e 1930. Nela, nos propomos a investigar as divergências entre os chamados escolanovistas e os Católicos, dois grupos que se organizaram nos anos 1920 em uma espécie de Escola de Pensamento para defender suas concepções, seus valores e visões de mundo, enfim seus interesses. Partimos do pressuposto de que os indivíduos que compunham estes grupos eram liberais, ou melhor, eram todos adeptos do liberalismo, os conflitos existentes entre eles não se referem a adoção ou não do liberalismo.

Até a década de 1930, as necessidades educacionais do país encontravam-se em perfeita sintonia com os mandatários do país, um modelo de educação voltado para garantir os interesses oligárquicos: ornamento cultural, ocupação dos cargos burocráticos (Estado) e das profissões liberais, ao mesmo tempo em que amplas camadas da população eram deixadas a margem da sociedade.

Segundo Cury (1988), a erradicação do analfabetismo, preocupação constante nos meios educacionais, seria motivo de muitas campanhas jornalísticas. Seja pela consciência acrítica de que a superação do analfabetismo significa a inclusão do Brasil no rol dos países desenvolvidos, seja porque aumentaria o curral eleitoral, seja porque a presença de novas forças sociais despontando acarretaram um intenso entusiasmo pela educação. A difusão da escola provocaria as mudanças sociais, acomodando as diferentes classes sociais pela própria ascensão que a mesma geraria. Afinal, sem a escola seria difícil formar o cidadão e torná-lo força produtiva eficaz. As novas formas de divisão de trabalho, em parte provocadas pela diminuição dos laços imperialistas durante a Primeira Grande Guerra, obrigam a que a classe dominante comece a acenar a educação como forma de mobilidade e ascensão social para as classes populares.

Os Pioneiros ou Escolanovistas, defendiam enfaticamente um liberalismo com viés social, embora não formassem um bloco homogêneo. Neste momento, os que afirmavam mais o individualismo e os que afirmavam mais o igualitarismo se unem entre si. Mesmo entre eles já há os que defendem posturas autoritárias.

No Manifesto dos Pioneiros, o pensamento de Anísio Teixeira sofre influência do teórico Dewey, tornando-o defensor de uma escola democrática na qual serão implementados mecanismos democráticos na produção do "homem novo" na sociedade capitalista. Esse pensamento não se identifica nem se uniformiza com o de Fernando Azevedo, que por sua vez é influenciado por Durkheim e, portanto, torna-se mais cauteloso diante das necessidades da "massa". No entanto, Azevedo enfatiza mais o aspecto da "formação das elites", e para isso, a educação deve designar os indivíduos conforme seus dons, diferenciando-os e, assim, dando coesão ao todo social. Em outras palavras, a escola é o lugar onde são fornecidos os meios para que o indivíduo aloque suas aptidões, alguns para o trabalho intelectual e outros para o trabalho manual.

Desse modo, os objetivos desta pesquisa são, respectivamente, Levantar as principais ideias do liberalismo defendido pelos católicos e pelos escolanovistas; Conhecer a influência destas ideias na reforma da educação empreendida pelo Governo Vargas; Elaborar um quadro com os principais embates desencadeados entre os defensores da escola de Pensamento Católica e Nova, e Elaborar uma análise crítica sobre as lutas pela educação nas décadas de 1920 e 1930, buscando compreender suas rupturas e continuidades com o pensamento dominante.

Metodologia

De acordo com a natureza da investigação acerca do presente objeto de estudo: As divergências entre os liberais das Escolas de Pensamento Católica e Nova entre os anos 1920/1930, a pesquisa a ser realizada será qualitativa, no sentido de apreender as relações que permeiam o fenômeno em sua totalidade.

Nesse sentido, a opção em realizar uma pesquisa segundo uma perspectiva transformadora, implica na ruptura contemplativa do investigador sobre o objeto, uma vez que consiste em um processo ontológico essencialmente crítico em relação ao objeto a ser estudado e conhecido. Assim, buscaremos por meio desta pesquisa, analisar a realidade no sentido de desvendar sua essência e interconexões entre o objeto historicamente dados e os demais fenômenos que o circunscrevem (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982).

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor

adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que esteja tratando de uma construção a priori (MARX, 1988, p. 26).

Trata-se de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, posto que muito já se escreveu sobre as escolas de pensamento Nova, Nacionalista e Católica. Portanto, iremos apreender os embates em prol da educação nos anos 1920 e 1930, em diversas obras de autores brasileiros, incluindo livros e artigos publicados em revistas científicas, teses e dissertações disponibilizadas pelas universidades.

Resultados e Discussões

Assim, por meio dos resultados alcançados nesta pesquisa, apresentaremos e analisaremos os embates entre os católicos e escolanovistas dos anos 1920/30, no contexto do liberalismo, bem como as contradições entre suas abordagens na educação nesse período.

Como produtos finais desta pesquisa, será elaborado e escrito o projeto de TCC, requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia, com base nos dados coletados aqui. Além da escrita de um artigo para apresentação em eventos, e relatório final de pesquisa.

. Considerações finais

Durante o período de transição entre a Primeira e a Segunda República, os grupos católicos e liberais defendiam diferentes abordagens de reforma educacional para o país. Os católicos enfatizavam a necessidade de um conteúdo espiritual consciente para a educação, que até então havia sido meramente tradicionalista e convencional. Por outro lado, os liberais buscavam imprimir na educação nacional um sentido mais democrático e liberal que, até aquele momento, ainda não estava presente.

A partir da década de 1930, o governo brasileiro passou a adotar uma postura mais centralizadora em relação à educação. Com o objetivo de modernizar o sistema educacional do país, foram criados órgãos governamentais e instituídas reformas em todos os níveis de ensino. No entanto, a implementação dessas mudanças enfrentou resistência de grupos conservadores, em particular os católicos, que viam a educação como uma questão moral e religiosa para além de uma ameaça à educação confessional e ao papel da Igreja na formação moral e espiritual dos jovens. Essas divergências levaram a uma série de conflitos entre os grupos católicos e liberais, que defendiam uma educação mais laica e científica.

Todavia, o governo brasileiro conseguiu implementar algumas reformas educacionais significativas nesse período, como a criação do Ministério da Educação e Saúde e a expansão do ensino técnico e profissionalizante. No entanto, a resistência dos grupos conservadores, em particular os católicos, continuou a ser um obstáculo para a modernização e democratização da educação brasileira.

Referências

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica de pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CURY, R. Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. São Paulo: 4ª. edição, Cortez, 1988.

KARL, Marx. **O capital**. V. 1. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

Educação, escola e neoliberalismo: luta constante pela educação pública como direito

Maria de Fátima Matos Gomes
João Roberto Resende Ferreira

Introdução

O texto que segue é o resultado de um processo de leitura sistematizada, realizada durante o ano de 2023, sob a vigência da bolsa permanência da Universidade Estadual de Goiás/UEG, vinculado ao projeto de pesquisa EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: educação básica, ofertar a todos como direito. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a fundamentação teórica está centrada em Laval, “A escola não é uma empresa” (2016) dentre outros. O estudo tem ampliado a compreensão da história como produção social da existência humana, sob a determinação do neoliberalismo, considerado pelo autor em tela, um sistema pós-democrático e, proporcionou o entendimento do momento político atual e suas implicações na educação.

De acordo com Laval (2019, p.2) “A educação vai deixando de ser um bem comum, público, e adquire cada vez mais o caráter de mercadoria, de bem privado comercializável, sofrendo os condicionamentos da lógica empresarial em termos de gestão e de resultados.” Ou seja, essas são algumas mudanças que ocorreram no sistema de ensino diante do avanço do neoliberalismo. A escola tornou-se uma empresa e a educação uma mercadoria.

O objetivo aqui é apresentar alguns elementos que configuram as principais concepções de neoliberalismo escolar e capitalismo, além das transformações que ocorrem na sociedade, especialmente nas escolas brasileiras. A relevância do estudo está em apropriar das tramas do capital, por meio das políticas neoliberais, como forma de criar uma resistência a essa política de privatização e a manutenção de um projeto educacional que seja fundamentado na capacidade de formação e emancipação humana. Esse é o tema central que iremos tratar daqui pra frente.

Desenvolvimento

A história do capitalismo é sempre marcada por crises. Dentre as mais recentes, causada pelo Coronavírus, em muitos aspectos não tivemos nenhum precedente, como o bloqueio geral da economia mundial e a imposição de medidas de confinamento populacional em quase todo o planeta. “Temendo sua sobrevivência o capitalismo global colocou-se em quarentena”. Jape et.al

(2020, p. 11). Para esse resumo, tomaremos como exemplo a crise que ocorreu na transição dos anos de 1960 para os de 1970, pondo fim ao momento denominado de “anos dourados”, obrigando a mudanças econômicas, políticas e sociais de forma acelerada, impactando os Estados e nações em todo o globo. Entre os elementos causadores dessa crise, estavam além da redução do ritmo do crescimento e a queda da taxa de lucros, a pressão organizada dos trabalhadores, por meio do movimento sindical nos países centrais do capitalismo, Netto e Braz (2007). Nesse interim, ocorreu no campo econômico, a desaceleração do crescimento, assim como o aumento dos custos de produção devido as conquistas dos trabalhadores, mediante o reconhecimento dos direitos sociais com melhores salários, saúde e educação.

Frente a esse cenário, medidas urgentes foram necessárias serem implementadas como estratégia política para reverter esse quadro. Encontramos aí um ataque direto à organização sindical, deslocamento do padrão industrial caracterizado pelo Taylorismo-fordismo para o que ficou conhecido com acumulação flexível. Na base dessa flexibilidade está a chamada reestruturação produtiva, resultado da incorporação de tecnologias cada vez mais informatizada por meio de uso da robótica e, na atualidade, as empresas de plataformas, implicando diretamente sobre os campos de trabalho e o contingente de trabalhadores em todo mundo.

Efetivamente essas novas condições postas pelos rearranjos do capital ao processo produtivo, têm implicado no campo educacional. Segundo Laval (2016), o novo modelo escolar e educacional em desenvolvimento, possui como característica a submissão da escola a racionalidade econômica. A centralidade desse modelo é que as instituições em geral, bem como as escolas devem prestar serviços que atendam a economia. Assim, munido do discurso de “empreendedorismo”, os intelectuais orgânicos do capital, usando uma expressão de Gramsci, têm como fundamentos do novo ideal pedagógico a formação do “homem flexível” e o “trabalhador autônomo”, principalmente os de plataforma.

Partindo do pressuposto, que a educação está subordinada ao modo de produção vigente, o perfil educacional frente as transformações em curso também tende alterar profundamente. O estudo do texto citado acima, possibilitou-nos entender que na França, a política educacional, está sob a ofensiva das transformações causadas pelo avanço do neoliberalismo pela mutação do capitalismo. Como destacamos:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico, Laval, (2019, p. 32).

A contribuição dos estudos do autor está na possibilidade que oferece de compreensão sobre os motivos das mudanças em andamento no sistema educacional francês por volta dos anos 2000, bem como o que ocorre também no Brasil.

Sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais “neoliberalizado” do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus []. Podemos dizer até que o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do “capitalismo escolar e universitário”, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino, Laval, (2019, p. 16).

Percebemos que para o neoliberalismo a escola continua sendo necessária, visto que, o intuito é melhorar a qualidade da força de trabalho reduzindo gastos. Nesse sentido, a escola deve acompanhar a economia na busca de “formar” um trabalhador flexível que tenha autodisciplina no ambiente de trabalho. Entretanto, devido ao grande desemprego que a robótica poderá trazer, as mudanças causadas pelo neoliberalismo, como ampliar a concorrência, fazendo com que o diploma perca seu valor simbólico na sociedade para o mercado de trabalho.

Dentre as transformações que o neoliberalismo provoca, a concorrência de economias, pode gerar nas diversas áreas da sociedade, inclusive na educação o que ele chama de práticas de “lógica gerencial”, do consumerismo escolar ou das pedagogias inspiradas no individualismo, diretamente ligadas às transformações econômicas e culturais que atingiram as sociedades de mercado. Para Laval (2019, p.17) “O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário.” Esse fenômeno, afeta as escolas públicas e gera cada vez mais desigualdades sociais.

Assim dizendo, “Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico.” (LAVAL, 2019, p.21). Esse conceito demonstra a influência que essas ideias têm sobre as instituições públicas, privando-as de liberdade e autonomia.

O estudo contribui também para compreendermos a mudança na tendência da formação do novo homem neoliberal. Se nas concepções republicanas o foco era a formação do cidadão no neoliberalismo isso se modifica na medida em que o grau do individualismo e do consumo peronalizado aumenta. No texto é possível perceber a comparação feita no que se refere as concepções anteriores e posteriores ao neoliberalismo.

Na concepção republicana, a escola era o lugar onde as tendências dispersivas e anômicas das sociedades ocidentais, cada vez mais marcadas pela especialização profissional e pela divergência dos interesses particulares, deveriam ser contrabalançadas. Ela se destinava, acima de tudo, à formação do cidadão – mais que à satisfação do usuário, do cliente ou do consumidor, Laval (2019, p.22).

Portanto, é possível constatar que historicamente, a sociedade foi se modificando até alcançar o novo capitalismo cuja gestão política está sob a ordem do neoliberalismo. A ideia de utilizar a escola ou a universidade como local de formação para o mercado de trabalho reforça mais uma vez algumas das características citadas pelo autor sobre o neoliberalismo. Isto é, sustentação da competitividade econômica, e desvalorização do valor pessoal humano.

Considerações finais

Diante da leitura e estudo do texto “A escola não é uma empresa” (2019), foi possível perceber que as inúmeras mudanças que ocorrem no ambiente escolar são influenciadas pelo modo de produção da sociedade, ou seja, o mercado determina as mutações que ocorrem na escola.

O estudo do referido texto também foi essencial para alcançar um desenvolvimento pessoal e intelectual, visto que contribuiu na construção do conhecimento, na medida em que compreendemos melhor as transformações do capitalismo no Brasil. O texto nos fez refletir nas seguintes perguntas: Será que um dia a escola vai deixar de ser influenciada pelo mercado? Se sim, como seria essa escola (além de ter sua própria autonomia)?

Posto isso, concordamos com o autor quando Laval (2019, p. 103) defende a ideia de que: “[...] temos de defender a autonomia da escola contra um neoliberalismo que considera que todas as instituições, inclusive as públicas, devem servir à máquina econômica em detrimento de outras finalidades”.

Referências

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>
Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019. 333 p. Tradução de: Mariana Echalar.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** 3.ed. São Paulo, Cortez: 2007. 258 p.

JAPPE, Aselm. Et al. **Capitalismo em quarentena: notas sobre a crise global.** São Paulo, Ed. Elefante, 2020.

FORMAÇÃO POLÍTICA E PEDAGÓGICA DE PROFESSORES: fundamentos da educação

Autor - João Roberto Resende Ferreira
Autor - Yara Fonseca de Oliveira e Silva

102

Introdução

O curso de Extensão que ora apresentamos, está sendo oferecido aos professores da Rede Pública de Educação do município de Aparecida de Goiânia-GO, pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores, (GPEFORP), vinculado ao Programa de Mestrado de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). A razão do curso está em ampliar o conhecimento e o debate sobre os fundamentos da educação na formação continuada de professores das redes Estadual, Municipal e Particulares do estado de Goiás.

A oferta de curso considera a centralidade do professor em sua atividade diária, portanto, questiona: importa o debate dos fundamentos da educação na formação continuada de professores? A partir disso, objetiva-se refletir entre os pares sobre os fundamentos da educação atrelado à formação continuada de professores. A oferta do curso considera a centralidade do professor como mediador de um conhecimento que promove uma educação como direito do aluno, centrada na pesquisa, na interrogação e conteúdos necessários para o pleno desenvolvimento das relações de ensino, aprendizagem e emancipação humana.

Referencial teórico

Vivemos hoje, no modo de produção capitalista contemporâneo, que devido a necessidade de superação de suas crises cíclicas, iniciado por volta dos anos de 1970, implementou diversas reformas no campo social, político, econômico e cultural incidindo sobre Estados e nações de forma global. Essa predominância do capital sob a liderança de países como os Estados Unidos, influência direta e indiretamente o campo educacional e, no seu interior a formação inicial e continuada de professores. Em momentos de crise pode aparecer propostas políticas das mais diversas, tanto progressistas e democráticas em busca de novos encaminhamentos, quanto

reacionárias e neofacistas, como ocorreu nos últimos quatro anos no Brasil e de uma forma geral em todo o globo. Assim, temos diversas propostas no campo da formação de professores, que podem ser grandes ilusões ou equívocos, em que se vê necessário os estudos dos fundamentos da educação para não perdermos o que é importante no processo civilizatório, de humanização e emancipação do ser humano.

Diante desse contexto da falta de regulação do trabalho das plataformas, ameaça do capital a cassação dos direitos dos trabalhadores, reforma da previdência, por exemplo, têm desgastados várias profissões dentre elas a dos professores, ocasionando implicações na sua formação. A quem defenda até mesmo o fim da escola regular e que a formação das futuras gerações seja realizada na própria casa. Entretanto, nosso curso concebe a formação continuada de professores, como importante para garantir uma formação integral, comunicacional e de aptidão profissional a todos os alunos da escola pública seja do ensino fundamental, médio ou superior.

Nosso aporte teórico está fundamentado, do ponto de vista legal, pela constituição federal (CF, 1988), que estabelece em seu artigo Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E ainda segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (LDBEN, 1996) em seu artigo 62, § 1º determina que, “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”, e no, § 2º “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.”

No caso específico do Estado de Goiás, o Documento Curricular para o Estado de Goiás, (DC-GOEM) aponta a importância dessa formação para implantação do novo currículo. “Em outras palavras, o processo de implementação dessa nova estrutura curricular para Goiás exige formações continuadas amplas e robustas sobre os conceitos apresentados no DC- GOEM.” (DC-GO, 2021, p. 130).

Embora os documentos oficiais indiquem os elementos de ordem formativa, nota-se que eles circunscrevem os aspectos de caráter procedimental e não conceitual e metodológico do que consideram a educação. Em outros termos, embora haja uma ampla fundamentação teórica sobre

formação integral, o aspecto conceitual que pauta as diretrizes do DC-GOEM, tem sido as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC).

A BNCC, ao apresentar as dez competências gerais, aponta-nos que a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos/as estudantes com o avanço de suas dimensões: física, emocional, cultural e intelectual [...]. A progressão das competências gerais está ligada ao desenvolvimento de competências cognitivas, operacionais, socioemocionais, comportamentais e atitudinais, viabilizando a integração de temáticas contemporâneas no currículo e, conseqüentemente, nas competências específicas por área do conhecimento. Desse modo, apresentamos, ao longo do documento, tanto na Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos (eletivas, Projeto de Vida e trilhas de aprofundamento), múltiplas possibilidades didáticas pedagógicas para a abordagem destas competências gerais. (DC-GOEM, 2021, p. 64).

Conforme Nascimento (2021, p. 20), cada abordagem metodológica e conceitual tem suas peculiaridades, contudo elas não expressam toda a pluralidade existente seja no campo da filosofia, como aprofunda o autor, seja em outros campos de produção do saber, como a educação. Corroborando com o autor, nosso entendimento é que a formação continuada aqui apresentada, com base nos fundamentos da educação, é oferecer aos cursistas a oportunidade de exercício do pensamento criativo e autônomo não tutelado ou predeterminado por competências e habilidades, mas sim, por meio do estabelecimento de problemas sobre a educação, única condição para o exercício do pensamento autônomo. E isso se faz com os estudos dos fundamentos da educação e da concepção(ões) epistemológica(s) que orientam essa formação.

Assim, esse curso de extensão terá como referencial teórico, o ponto de vista do materialismo histórico-dialético, que segundo Nascimento (2021), permeia diversas perspectivas educacionais, que procura “unir a Educação para o trabalho com o ensino propedêutico, superando qualquer perspectiva dualista”.

Metodologia

O curso tem como objetivo oportunizar, por meio dos estudos de fundamentos da educação, uma reflexão que atenda às necessidades de formação continuada dos professores da educação básica e suas relações com práticas pedagógicas emancipadoras. Promover estudos teóricos e metodológicos como fonte de reflexão sobre a escola, a formação ética e humana. Contribuir na qualificação científica e acadêmica dos professores da educação básica, bem como

as ações extensionistas da UEG, articulando-as e mantendo intrínseca relação dos professores e alunos da UEG com a comunidade e suas atividades de ensino e pesquisa. E ainda possibilitar o aprofundamento teórico sobre sociedade, educação escolar e formação humana na perspectiva histórico-crítica no âmbito da educação básica.

O curso está sendo desenvolvido em 7 encontros, no período de 29 de abril à 11 de outubro de 2023, aos sábados no horário das 9 às 12 horas. Cada encontro tem sido ministrado aulas e discussão de textos, coordenado por um professor do GPEFORP, acompanhados por seus orientandos de graduação e pós-graduação como parte da comissão organizadora que atuam na monitoria. Assim, oportunizamos a relação entre a universidade e a sociedade com ações transformadoras capazes de promover soluções aos problemas locais e regionais, ofertando curso de extensão com objetivo de formação política e pedagógica de professores da educação básica, das redes municipal, estadual e particular, em toda região do Estado de Goiás.

O curso tem sido oferecido de forma presencial no Campus Metropolitano de Aparecida de Goiânia - UEG, com o apoio de uma sala de aula online na plataforma *Google*, onde disponibilizamos os textos e/ou materiais que são utilizados. O curso tem um total de 40 horas, sendo 28h destinadas às atividades em aulas e 12h para leitura e aprofundamento teórico sobre o tema a ser discutido e debatido em sala.

Resultados

O curso de formação tem estabelecido a discussão da relação social entre universidade e educação básica, a partir de leitura e estudo tendo com bibliografia básica autores e textos selecionados como, Franco Cambi (1999), com o texto “Características da educação Moderna”; Ildeu coelho (2009), com o texto Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução; Ged Guimarães (2020), com o texto “O sentido da formação e as exigências da sociedade da Mercadoria”; Karl Marx (2004), com o texto “Manuscritos econômicos-filosóficos”; José Paulo Neto (2011), com o texto “Introdução ao estudo do método de Marx” e Anônio Nóvoa (2022) com o texto “Conhecimento profissional docente e formação de professores”.

O curso considerou em suas discussões sobre a profissão docente a participação dos acadêmicos como necessários para construção de novos questionamentos sobre a realidade social. E proporcionou a reflexão dos participantes sobre o processo civilizatório a partir de suas

próprias histórias e trabalho, portanto, os resultados desse curso tem sido o diálogo entre professores e cursistas que refletem sobre os fundamentos da educação e, por consequência, fortalece o debate da formação continuada dos professores da educação básica de Goiás.

Considerações finais

O curso em processo final de execução importa para os profissionais da educação e tem contribuído de forma significativa com a reflexão da formação continuada de professores da educação básica em Goiás. Pois, ao criar um espaço de interlocução entre universidade e professores da educação básica tem fortalecido e fomentado o debate dos fundamentos da educação a partir das aulas realizadas em parceria com os participantes do projeto sendo, professores, alunos e demais interessados.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > Acesso em 11/04/2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm > Acesso em 11/04/2022.

GOIÁS. DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - ETAPA ENSINO MÉDIO. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/joaor/Downloads/DCGOEM-2021-Documento%20Completo%20(1).pdf > acesso em 11/04/2022.

NASCIMENTO, C. L. L. do. **A pedagogia histórico-crítica como abordagem metodológica para o ensino de filosofia.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS NA CONSTRUÇÃO ÉTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Adriana Rocha Vilela Arantes^[1]

Introdução

O objetivo desse estudo é analisar e refletir sobre a inter-relação da avaliação e regulação na educação superior brasileira, promovendo um diálogo necessário na reconstrução dessas práticas na busca da melhoria da educação superior no Brasil. Nessa perspectiva, a regulação tornou-se determinante na definição da política de avaliação da educação superior no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 com a criação do Exame Nacional de Cursos -ENC (BRASIL, 1995).

Parafraseando Leite e Polidori (2021) esse estudo compreende o termo avaliação institucional como um projeto de avaliação que permite um balanço dos rumos da instituição em busca da qualidade (missão e funções). Como processo, constitui um serviço prestado à sociedade na medida em que participantes da instituição possam repensar seus compromissos e metas, modo de atuação, finalidades e resultados de suas práticas institucionais.

Entretanto, trava-se uma discussão sobre as contradições propostas pela avaliação e regulação em busca da melhoria da qualidade na educação superior no Brasil e a proposta inicial. Para tal compreensão, apresenta-se a trajetória da política de avaliação da educação superior no Brasil a partir da década de 1990. Analisa-se as diferentes concepções de avaliação e regulação nessa trajetória da política de avaliação das IES, e por fim a inter-relação da avaliação, regulação e qualidade na educação superior.

Desenvolvimento

A política de avaliação da educação superior no Brasil, de uma maneira geral, tem ocorrido sob correlações de forças com perspectivas ético-políticas distintas, pois dois grupos estão em disputa: de um lado, os que defendem as políticas como caráter social; de outro, os que colocam em primeiro plano as demandas do mercado.

Assim sendo, na década de 1980, a avaliação institucional da educação superior tinha pouco destaque no cenário brasileiro. Nesse período, teve início um processo de evolução das políticas públicas de avaliação no Brasil, principalmente no que tange à educação superior. Alinhado a uma política de controle econômico, foram implantadas as seguintes propostas

avaliativas para os cursos de graduação na década de 1980: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – Paru (1983), Comissão Nacional para Reformulação da CNRES (1985) e o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – Geres (1986).

Nas décadas de 1980 e 1990, sob a égide do Estado capitalista, prevaleceu a política de avaliação de educação superior pautada em modelos regulatórios e formativos. Em cada governo, a proposta de avaliação institucional se coaduna aos seus ideais, sob a influência de uma ideologia neoliberal.

Nesse período, foram criados mais dois formatos de avaliação contraditórios, o Programa de avaliação das universidades brasileiras (Paiub) em 1993 com uma visão emancipatória da avaliação, a instituição como protagonista. Dois anos depois foi instituído o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão” em 1995, com uma perspectiva mais regulatória. Prevaleceu as práticas avaliativas para a educação superior proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, em seu primeiro mandato (1995–1998). O governo FHC caracterizou-se por uma política de controle de resultados, sob a influência de agentes internacionais.

Com a entrada do governo de Luís Inácio Lula da Silva -Lula, em seu primeiro mandato (2003-2006) foi instituído o Sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes) pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), com o objetivo de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do artigo 9º, incisos VI, VIII e IX da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

O governo do Lula, em seu primeiro mandato (2003–2006) previa para a educação superior rever o atual sistema de avaliação que inclui o ENC e implantar um sistema nacional de avaliação institucional a partir, entre outras, da experiência do Paiub (BRASIL, 2002, p. 41).

A construção do Sinaes, em vigor até os dias atuais (2023), perpassou o governo Dilma Rousseff, em seus mandatos (2011 – 2014; 2015 - 2016); o governo de Michel Temer (2016-2018), após o impeachment da presidente Dilma. E ainda o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) se fez a partir das críticas da academia ao modelo de avaliação adotado no governo FHC, o “Provão”, protagonista de uma avaliação regulatória, de controle.

1.1 concepção (ões) de avaliação e regulação na trajetória da política e ética da avaliação da educação superior brasileira

A trajetória da política de avaliação da educação superior no Brasil foi construída por continuidades e rupturas entre os modelos de educação superior instituídos no país, nas últimas décadas, principalmente no que tange às práticas de avaliação e regulação. Nessa compreensão a concepção de avaliação e regulação é polissêmica, foi sofrendo transformações conceituais ao longo da trajetória da política de avaliação da educação superior no Brasil. A partir da década de 1990 associada por muitos ao advento do neoliberalismo, que propiciaram o surgimento de novas formas de controle do Estado sobre a oferta de serviços públicos educacionais.

Dias Sobrinho (2004) afirma, que nenhuma concepção de avaliação da educação superior está isenta de visões de mundo e de ideias sobre sociedade ideal; por isso, é preciso compreender que podem existir na sociedade concepções de mundo e interesses individuais e coletivos bastante diferenciados. Assim, “a avaliação carrega consigo a problemática sempre plural dos valores e, então, da ética e da cultura, e que a educação superior tem igualmente um sentido fortemente social, portanto, também, ético, cultural e político (p. 705)”.

Já a regulação, protagonista do processo de avaliação na visão do Estado, centra-se na definição dos procedimentos e se distancia das questões da qualidade. Essa distinção pode não traduzir o significado original do termo “regulação”, nem o sentido com que é utilizado na linguagem científica, entretanto pode indicar um fator importante de tensão entre avaliação e regulação (BARROSO, 2005).

Em conformidade com o autor, a regulação pode ser entendida como um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema. Quando se refere à organização do processo de regulação, o autor afirma que compreende “não só a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras (p. 733-734)”.

A política de avaliação agregou um maior potencial à função regulatória, que passou a ser responsável por manter o equilíbrio de qualquer sistema, seja ele físico ou social. Griboski (2014) reitera que no campo educacional, a regulação parece mais flexível na definição dos seus processos e rigorosa no uso dos resultados da avaliação, sob a perspectiva dos princípios da eficiência e eficácia dos resultados.

Diante do exposto, a regulação não deve servir apenas para controlar e para atender a um interesse, seja do mercado ou do Estado, e ainda da própria IES. A regulação não deve substituir ou equivaler a avaliação. O controle e a fiscalização deverão ser realizados por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e das IES que os ofertam. Desse modo, as consequências regulatórias, podem influenciar diretamente o modelo de educação que se adota.

Consequentemente, não é possível dissociar a avaliação dos contextos históricos, sociais e políticos nos quais está inserida. Assim, para avaliar corretamente é preciso vê-la no seu antagonismo, como se desenvolvem nesse movimento histórico que foi sendo constituído a avaliação. Nesse sentido, os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Os resultados da avaliação não atingem só o sistema de educação superior como também têm impactos sobre toda a sociedade. Segundo Dias Sobrinho (2004) a avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir.

Dessa forma, a avaliação está diretamente ligada à lógica gerencial, cumprimento de metas, produtividade, desempenho, eficácia, lucro, competitividade empregabilidade e tem como critério norteador o mercado e suas exigências ao campo do trabalho e às questões da economia.

Considerações Finais

Diante do exposto, os procedimentos de quantificação e comparação da avaliação e regulação no processo de avaliação institucional ao longo das últimas décadas, introduzem no sistema um forte componente de competitividade nos níveis internos das instituições educativas e

nas suas relações com as demais. Esses processos avaliativos utilizam de instrumentos de competição, produtividade, serviço e mercado e lucratividade.

Assim, na política de avaliação institucional, a ética, é necessária para tomar posições e decisões que, invariavelmente, têm a ver com a identificação do que está certo ou errado ou com o discernimento entre o bem e o mal.

A política de avaliação, partindo da perspectiva que a educação superior não foi criada pensando em atender uma necessidade social da população, mas em atender as demandas de uma minoria – da classe dominante. É necessário compreender as mediações entre a avaliação interna e todos os aspectos que podem influenciar modelos e concepções de avaliação adotados, como os elementos sociopolíticos, econômicos e culturais (BATISTA, 2020).

Conclui-se que a avaliação institucional, tal como foi preconizada no Sinaes (Brasil 2004), não é neutra, apresenta um conjunto de princípios éticos que lhe conferem contradição na visão política e social, tais como a autonomia, a equidade e o respeito pela verdade.

Referências

- BARROSO, J. O Estado, a Educação e a regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.725–751, 2005.
- BATISTA, M. E. **Possibilidades de (des) articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXXI, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano CXXLI, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.
- DIAS SOBRINHO, J. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação** - Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 9, n. 1, p. 113-124, mar. 2004.
- GRIBOSKI, C. M. **Regular e/ou induzir qualidade?** – Os cursos de Pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2014.
- LEITE, D. POLIDORI, M.M. Avaliação da educação superior. In: **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior-EBES**. MOROSINI, M. (orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.2v.
- SOUSA, J. V. de. Qualidade na Educação Superior: lugar e sentido na relação público-privado. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a07.pdf>. Acesso em: 10 abril 2019.

SOUSA, J. V.; FERNANDES, I. R. Sinaes ou Neo-Sinaes? A avaliação da Educação Superior no Brasil à luz do Enade Ampliado. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. (Org.). **Expansão e avaliação da Educação Superior**: diferentes cenários e vozes. Belo Horizonte: Traço Fino, 2016

^[1]Docente universitária do curso de Pedagogia da UEG-UnU-Anápolis CSEH-Nelson de Abreu Junior. E-mail: adrianararantes@gmail.com

A Importância do registro fotográfico para a cultura de Bonfim

Lucas Pegurier Gomes
Profa Dra Maria Idelma Vieira D'Abadia

113

Introdução:

As antigas terras de Bonfim, situadas no coração de Goiás, guardam um tesouro cultural e religioso de valor inestimável. Em seu seio, a cidade de Silvânia se destaca como um exemplo vivo desta rica herança, onde as festas religiosas transcendem o tempo, enraizando-se em tradições passadas de geração em geração. Neste contexto, o registro fotográfico emerge como uma ferramenta crucial na preservação e divulgação dessa rica herança cultural. Este artigo visa explorar a importância das imagens capturadas nas festas religiosas de Silvânia, destacando como elas contribuem para a perpetuação e promoção da cultura local. Ao mergulhar nesse universo visual, é possível desvendar não apenas o passado, mas também as vivas expressões da devoção e espiritualidade que definem a identidade de Bonfim, revelando um legado que ecoa ao longo das eras.

Desenvolvimento:

A cidade de Silvânia, enraizada nas antigas terras de Bonfim, constitui um reflexo palpável da rica tradição cultural e religiosa que permeia a região. Através de festas religiosas marcantes, a comunidade de Silvânia celebra e mantém viva uma herança que remonta a gerações passadas. Neste contexto, a fotografia emerge como uma ferramenta poderosa na preservação e divulgação dessa rica tapeçaria cultural.



Foto 01 – Brasão da cidade Silvânia – Fonte: Trabalho de Campo – 12/21

Através das lentes das câmeras, os momentos cruciais dessas festas religiosas são capturados e eternizados. Os registros visuais proporcionam um olhar autêntico e tangível sobre os rituais, as vestimentas tradicionais e as expressões fervorosas dos participantes. Cada imagem se torna um elo entre o presente e o passado, uma janela que permite às futuras gerações testemunharem a profundidade e a autenticidade das práticas culturais que definem a identidade de Bonfim.

Essas fotografias não são meros instantâneos, mas sim crônicas visuais que encapsulam a voz e a performance das pessoas envolvidas. Cada gesto ritualístico, cada expressão facial carregada de devoção, e cada traje tradicional contribuem para um mosaico de significados que transcende as palavras. É através dessas imagens que se revela a profunda espiritualidade e a dedicação dos participantes, criando um legado visual que ecoa através das eras.



Foto 02 – Altar de Nossa Senhora na Igreja do Bomfim, Silvânia-GO.

Fonte: Trabalho de Campo – 12/21

Além do seu valor como meio de preservação cultural, as fotografias também desempenham um papel fundamental na promoção da identidade de Silvânia. Compartilhadas em plataformas de mídia social, exposições e publicações culturais, essas imagens alcançam um público mais amplo, incluindo aqueles que estão fora das fronteiras geográficas da região. Dessa forma, a cidade se torna uma embaixadora da sua própria cultura, convidando o mundo a explorar e apreciar as tradições enraizadas nas festas religiosas de Bomfim.



Foto 03: Altar do Bomfim na Igreja Matriz de Silvânia – Fonte: T.C. 12/21

Além disso, as fotografias se tornam fontes valiosas para pesquisadores, historiadores e antropólogos interessados em desvendar os segredos da rica herança cultural de Silvânia. Elas

forneem um contexto visual essencial que complementa os registros escritos e orais, permitindo uma compreensão mais profunda e rica das tradições religiosas da região.

Em suma, o registro fotográfico nas festas religiosas de Silvânia, Goiás, transcende a mera documentação visual. Ele se torna um testemunho vivo da devoção, da espiritualidade e da rica herança cultural que caracterizam as antigas terras de Bonfim. Cada imagem é um elo entre o passado e o presente, deixando um legado duradouro para as futuras gerações, e convidando o mundo a se maravilhar com a tradição e a devoção que definem a identidade de Silvânia.

Considerações finais:

O registro fotográfico nas festas religiosas de Silvânia, Goiás, transcende a mera captura de imagens. Ele se torna um portal que nos conecta diretamente com as raízes profundas da cultura e espiritualidade das antigas terras de Bonfim. Cada fotografia é um elo tangível entre o presente e o passado, uma testemunha visual das tradições e práticas que definem a identidade dessa comunidade.

Ao preservar os rituais, as vestimentas e as expressões fervorosas dos participantes, as fotografias se transformam em um arquivo precioso de uma rica herança cultural. Elas contam a história de um povo e sua devoção, permitindo que as futuras gerações compreendam e se inspirem na profundidade da tradição de Bonfim.

Além disso, as imagens se tornam embaixadoras culturais, promovendo a identidade de Silvânia para o mundo. Compartilhadas em meios de comunicação sociais, exposições e publicações, elas convidam não apenas os locais, mas também visitantes e estudiosos, a mergulharem nas festas religiosas e na rica história que as envolve.

Por fim, as fotografias representam uma ponte entre a comunidade de Silvânia e aqueles que buscam compreender e estudar essa rica herança cultural. Elas fornecem uma janela visual que enriquece a pesquisa e a educação, permitindo uma compreensão mais completa e profunda das tradições religiosas da região.

Em suma, o registro fotográfico é mais do que um simples ato de capturar momentos; é uma forma de preservar, promover e compartilhar a rica herança cultural de Silvânia. Cada imagem é um testemunho vivo da devoção e espiritualidade que permeiam as antigas terras de Bonfim,

deixando um legado duradouro para as futuras gerações e convidando o mundo a se maravilhar com a tradição e a devoção que definem a identidade de Silvânia.

Referências:

- SANTOS, M. A. **Ritmos e rituais: a dança nas festas religiosas brasileiras**. 1. Ed. Salvador: editora UFBA, Salvador, 2018.
- OLIVEIRA, J. C. **Batuques sagrados: a percussão nas manifestações religiosas afro-brasileiras**. 1. Ed. São Paulo: editora SESC, 2019.
- SOUZA, A. C. **Vozes que encantam: o papel da música nas celebrações religiosas do candomblé**. 1. Ed. Belo horizonte: editora UFMG, 2020.
- LEAL, R. **Corpo e espiritualidade: a dança como expressão de devoção nas festas religiosas de bomfim**. 1. Ed. São Paulo: editora bela vista, 2017.
- HOLM, G. **Fotografia como Método de Pesquisa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 215-224.

A Disciplina Cartografia Escolar nos cursos de Licenciatura em Geografia nas Regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil

Marília Alves Ferreira
Loçandra Borges de Moraes

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados de um plano de trabalho de Iniciação Científica – BIC/UEG, relacionado à pesquisa A disciplina Cartografia Escolar nos cursos de formação de professores nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil: uma análise da formação docente. A referida pesquisa e plano de trabalho têm como objetivos: identificar a existência da disciplina Cartografia Escolar em Instituições de Ensino Superior (IES) nas citadas regiões, as áreas de formação dos professores que a ministram, o foco da disciplina em cada IES, a presença de temáticas emergentes na pesquisa em Cartografia Escolar e analisar se as disciplinas abordam o espaço de vivência do aluno. Os resultados indicam que a maioria dos professores não faz pesquisas sobre Cartografia Escolar ou sobre o ensino de Geografia, que as ementas propõem um trabalho principalmente na perspectiva do mapa como linguagem para ensinar Geografia e lançam mão de temas atuais, porém geralmente não abordam a realidade dos alunos. Esta investigação está ligada a uma pesquisa colaborativa em rede denominada “A Cartografia Escolar nos cursos de Geografia no Brasil e no Chile”, executada no Brasil por membros Grupo de Estudos e Pesquisas de Cartografia para Escolares (GECE), que agrega pesquisadores de diferentes IES, incluindo as autoras.

Palavras-chave: Cartografia, Geografia, Currículo.

Introdução

Como afirma Duarte (2017), a pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia e especificamente sobre a Cartografia Escolar, são recentes na ciência geográfica. Assim, para que haja resultados que auxiliem nos processos de ensino e aprendizagem é necessário novas pesquisas, porém algumas delas já apontam para a necessidade de inserir e/ou discutir os conteúdos abordados na disciplina de Cartografia Escolar no currículo dos cursos de Licenciatura em Geografia.

Uma das autoras que pesquisam sobre o tema é Almeida (2007), que afirma que ocorreu uma expansão dos conhecimentos cartográficos no ensino, que estão presentes no currículo desde a educação infantil até o ensino superior. Consequentemente, faz-se necessário na formação inicial e continuada do professor de Geografia, abordar tais conhecimentos. A autora sugere que tal formação seja feita mediante a inserção, nas matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia, da disciplina de Cartografia Escolar. Uma disciplina que “abrange conhecimentos e práticas para o ensino de conteúdos originados na própria Cartografia, mas que se caracteriza por lançar mão de visões de diversas áreas” o que inclui, além da Cartografia, a Geografia e o Ensino (Almeida, 2011, p. 7).

Com o intuito de verificar se tal sugestão vem sendo implementada nas IES brasileiras, está sendo realizada uma pesquisa, em âmbito nacional, por pesquisadores ligados ao Grupo de Estudos de Cartografia para Escolares (GECE), que agrega pesquisadores de diferentes instituições brasileiras. Também se situa num contexto internacional visto que a referida pesquisa se insere em outra mais ampla denominada “A Cartografia Escolar nos cursos de Geografia no Brasil e no Chile” realizada por componentes da Rede de Pesquisa em Cartografia Escolar que inclui os membros do GECE e pesquisadores do Chile, cada qual contemplando as especificidades de seu país. Na primeira etapa desta pesquisa da Rede de Cartografia Escolar foi realizado um levantamento dos cursos de Licenciatura presencial em Geografia ofertados no Brasil atualmente, bem com a identificação daqueles em que há a oferta da disciplina Cartografia Escolar.

Nesse plano de trabalho em específico, buscou-se estudar a Cartografia Escolar e sua contribuição no ensino de Geografia, a partir dos planos de ensino da disciplina em cursos de Licenciatura presencial em Geografia, no contexto das regiões Norte e Centro-Oeste, identificados no âmbito da pesquisa nacional. Os objetivos específicos são:

- | Identificar que professores ministram a disciplina de Cartografia Escolar e verificar se suas áreas de formação e de pesquisa têm afinidade com a Cartografia e/ou com o Ensino de Geografia;
- | Verificar qual é o foco das disciplinas de Cartografia Escolar, se é o ensino de conteúdos de Cartografia ou a utilização do mapa como linguagem para ensinar Geografia;
- | Averiguar se as temáticas abordadas nas disciplinas de Cartografia Escolar e/ou disciplinas correlatas contemplam temas emergentes;
- | Analisar em que medida as disciplinas propostas tomam como referência os espaços conhecidos pelos alunos.

A metodologia consistiu na leitura e análise bibliográfica em livros, teses, dissertações e artigos científicos, com seguinte abordagem: Cartografia Escolar, Currículo e Ensino de Geografia, além de pesquisa documental realizada com base em Projetos Políticos de Curso (PPC) e Planos de Ensino/Curso de disciplinas de Cartografia Escolar e equivalentes; além de levantamentos realizados na Plataforma Lattes. O levantamento inicial da pesquisa, especificamente os dados

sobre quantos cursos de Licenciatura presencial em Geografia existem no Brasil, foi realizado, de forma colaborativa, pela equipe da pesquisa coletiva anteriormente referida. A escolha pela pesquisa colaborativa está apoiada nas reflexões de Rabelo; Moraes e Souza (2020), que reconhecem a importância do diálogo entre pesquisadores na perspectiva de contribuir significativamente para o desenvolvimento de uma investigação.

Resultados e Discussão

Segundo os dados levantados pelo GECE (2022), a partir da base de dados oficiais dos cursos e instituições de educação superior – Cadastro e-MEC –; nas regiões Norte e Centro-Oeste, em 2022, havia 49 (quarenta e nove) cursos de Geografia presenciais sendo ofertados. Estes possuíam Conceito Preliminar de Curso (CPC) variando de 3 a 5. Cursos com notas inferiores a 3 são considerados insuficientes, o que pode levar ao seu fechamento, por isso não foram inseridos neste levantamento. Também não foram considerados no levantamento os cursos que não tiveram avaliação, pois muitos sequer haviam iniciado suas atividades.

Com base neste quantitativo inicial de 49 (quarenta e nove) cursos, realizou-se o levantamento dos Projetos Políticos de Curso (PPC) tendo como fonte principal os sites das instituições de ensino superior na internet. A meta era identificar a presença da Cartografia Escolar e/ou disciplina equivalente nas matrizes curriculares dos cursos. A pesquisa resultou na identificação da presença da referida disciplina ou equivalente em 30 (trinta) cursos de licenciatura presencial em Geografia, oferecidos em 18 (dezoito) IES localizadas oito estados, Distrito Federal e em 27 (vinte e sete) municípios (Quadro 1).

Quadro 1. A disciplina de Cartografia Escolar e/ou disciplinas equivalentes em cursos presenciais de licenciatura em Geografia, nas regiões Norte e Centro-Oeste, conforme os estados e municípios.

Região	Estado	Nome da IES	Município	Total
CENTRO-OESTE	Goiás	Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Anápolis, Formosa, Goiás, Iporá, Itapuranga, Minaçu, Morrinhos Porangatu e Quirinópolis	9*
		Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC - GO	Goiânia	1



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

		Universidade Federal de Goiás (UFG)	Goiânia	1
		Universidade Federal de Catalão (UFCAT)	Catalão	1
	Mato Grosso	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Cuiabá Barra do Garças	2
	Mato Grosso do Sul	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)	Campo Grande Jardim	2
		Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Três Lagoas	1
		Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Dourados	1
	Distrito Federal	Universidade de Brasília (UnB)	Brasília	1
NORTE	Amazonas	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Manaus	1
	Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Cametá Belém	2
		Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Santarém	1
		Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	Belém	1
		Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	Marabá	1
	Rondônia	Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Porto Velho	1
	Roraima	Universidade Estadual de Roraima (UERR)	Boa Vista	1

		Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Boa Vista	1
	Tocantins	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	Porto Nacional Araguaína	2
TOTAL	8 estados e DF	18 IES	27 municípios	30 cursos

*O município de Minaçu aparece no cadastro do MEC, porém não no PPC da Universidade Estadual de Goiás

Fonte: Adaptado do GECE (2022)

No levantamento realizado via internet verificou-se que na região Norte eram 11 (onze) os cursos em que havia a disciplina de Cartografia Escolar ou equivalente. Por sua vez, a região Centro-Oeste teria um total de 19 (dezenove) cursos com a referida disciplina. Estes números modificaram quando da realização do contato com os gestores das IES visando a obtenção do Plano de Ensino das disciplinas que não estavam disponibilizadas nos sites. Estas informações obtidas levaram a concluir que os cursos em que havia a oferta da disciplina Cartografia Escolar ou equivalente somavam 26 (vinte e seis), sendo estes os elegíveis para a continuidade da busca pelas informações.

Deste total obteve-se 11 (onze) planos de ensino das disciplinas. Assim, na região Norte dos 10 (dez) cursos efetivamente ofertados foi possível analisar apenas 3 (três) ou 30% do total. Um da Universidade Federal de Roraima, em Boa Vista e dois da Universidade Federal do Tocantins, oferecidos em Araguaína e em Porto Nacional. Para a região Centro-Oeste se obteve um quantitativo mais significativo. Dentre os 16 (dezesesseis) cursos que se certificou estarem ofertando a disciplina Cartografia Escolar ou equivalente, foi possível analisar 8 (oito) Planos de Ensino ou 50% do total. Foram obtidos cinco planos de curso da Universidade Estadual de Goiás (Anápolis, Formosa, Goiás, Morrinhos e Porangatu), um da Universidade Federal de Goiás e outro da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- Campus Jardim. Considerando os 26 (vinte e seis) cursos, foi possível analisar 43% do universo da pesquisa.

A partir dos planos de ensino foi possível identificar os professores que ministravam as disciplinas e, utilizando dados contidos no currículo Lattes, foram obtidas as informações sobre a área de formação dos professores (cursos de mestrado e doutorado). A partir da ementa, dos

conteúdos, da metodologia e das referências, identificou-se o foco da disciplina, a presença ou não de temas emergentes e do estudo do espaço local, conforme proposto nos objetivos específicos elencados no plano.

Verificou-se que a maior parte dos professores não possui formação e/ou atuação específica na área de Cartografia Escolar ou Ensino de Geografia. Predominam professores com formação em outras áreas como Geografia Física, Geotecnologias, incluindo a Cartografia. Em menor proporção aparecem também as especializações no campo das Geociências, temáticas ambientais, Geografia Agrária e Geografia Cultural. Do total de professores, três possuem formação e/ou atuação voltada para a Cartografia Escolar, sendo dois da Universidade Estadual de Goiás, um da Universidade Federal de Goiás e um da Universidade Federal de Roraima.

Considerando o fato de a disciplina Cartografia Escolar ou equivalente ter sido inserida nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia com o objetivo de melhorar a qualificação do professor de Geografia da educação básica, o esperado é que estes profissionais tivessem uma formação alinhada com a temática. Como se verificou, esse alinhamento ocorreu em apenas três cursos. Conforme Melo (2007, p. 41), não se pode desconsiderar “[...] o que pensam e conhecem, quais as dificuldades, como agem aqueles que ensinam Geografia nas escolas”.

Quanto ao foco das disciplinas, em todas elas estão presentes a perspectiva do ensino pelo mapa, embora em algumas, foi dada maior destaque para o ensino do mapa, ou seja, ensinamentos de como se faz um mapa, em detrimento de como se utiliza o mapa para ensinar Geografia, o que é fundamental para o exercício da profissão na Educação Básica. É possível que o foco no processo de elaboração do mapa (estudo do mapa), que é central nas disciplinas de Cartografia que são ofertadas nos primeiros anos dos cursos, e não deveria receber tanta atenção em uma disciplina de Cartografia Escolar, possivelmente tem relação com a formação dos professores que ministram a disciplina. A maioria realizou suas pesquisas de Mestrado e Doutorado focadas no campo da Geografia Física e das Geotecnologias e, ao menos nos seus currículos Lattes não se identificou publicações voltadas para a utilização destes conhecimentos na Educação Básica.

Acerca das temáticas, verificou-se que além daquelas tradicionalmente presentes em disciplinas voltadas para a cartografia no ensino de Geografia, tais como: construção da noção de espaço, escala, projeções, localização, orientação, atlas, etc. também estão presentes temas mais

recentemente incluídos nos cursos de graduação. Destaque especial pode ser conferido à presença da Cartografia Digital, Geoprocessamento, Sensoriamento Remoto, Sistemas de Informações Geográficas, etc., que estiveram presentes em oito dentre as onze disciplinas analisadas. Merece destaque também a presença dos mapas mentais, da Cartografia Social e da Cartografia Inclusiva, também em oito dentre as onze disciplinas analisadas. Em algumas há a presença dos dois grupos de temáticas, mostrando que é possível trabalhar na mesma disciplina com perspectivas teórico-metodológicas variadas. Conforme Castrogiovanni e Silva (2020), estão ocorrendo mudanças culturais no convívio diário e com as tecnologias no ensino-aprendizagem sendo possível observar essas temáticas nas disciplinas de Cartografia com uma abordagem também relacionada à inclusão (mapas para surdos, mapas táteis).

Por fim, observou-se que o estudo do espaço local, do lugar ou do espaço vivido não é predominante nas propostas, porém já está explicitado em cinco dentre as onze disciplinas propostas. A preocupação com o estudo do lugar conhecido pelo aluno é considerada importante pois pode gerar o engajamento do aluno com os estudos, já que este pode verificar no seu dia a dia o que está sendo abordado na escola.

Considerações Finais

A obtenção das informações sobre os cursos de Licenciatura em Geografia Presencial nas regiões Norte e Centro-Oeste foi executada sem maiores dificuldades, visto existir uma base de dados do governo federal (e-Mec) na qual estão registrados todos os cursos oferecidos no Brasil. De posse das informações sobre os cursos ofertados nas citadas regiões, partiu-se para a identificação da presença ou ausência da disciplina Cartografia Escolar nos cursos. Esta atividade também foi realizada sem grandes dificuldades, pois os cursos identificados na primeira etapa disponibilizaram seus Projetos Políticos dos Curso, seja via sites, ou após solicitação feita aos coordenadores de curso.

Porém, a obtenção dos Planos de Ensino ou Planos de Curso, foi muito difícil. Tais documentos, apesar de serem de acesso público, raramente estão disponíveis nos sites das instituições. Em IES onde não se tinha contato com os profissionais que trabalham nos cursos de Geografia, especialmente as da Região Norte, não houve acesso à maioria dos planos de ensino/curso. Porém, as tentativas continuam, pois o GECE e a Rede de Pesquisa em Cartografia

Escolar concluíram seus trabalhos em 2024, quando se espera acessar um quantitativo mais significativo de documentos.

Referências

ALMEIDA, R. D. de (org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

ALMEIDA, R. D. de (org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu. **A Construção do conhecimento cartográfico nas aulas de geografia**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2020.

CNPQ. **Plataforma Lattes**. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/> Acesso em: 21 mar. 2023.

DUARTE, R. G. Cartografia escolar e a pesquisa em educação geográfica no Brasil. *In*: ENCUENTRO DE GEOGRAFOS DA AMÉRICA LATINA (EGAL), 16. **Anais [...]**. La Paz, 2017. Disponível em: <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal16/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/10.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GECE. **A cartografia escolar nos cursos de Geografia no Brasil e no Chile**. Goiânia: Projeto de Pesquisa, 2022.

MELO, I. B. N. de. **Proposição de uma cartografia escolar no ensino superior**. 2007. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2007.

RABELO, Kamila Santos de Paula; MORAES, Loçandra Borges de; SOUZA, Vanilton Camilo de. Investigação colaborativa na pesquisa “Projeto de formação de professores de Geografia: 10 anos após as Diretrizes Curriculares Nacionais”. *In*: MORAIS, E.M.B. e RICHTER, D. (org.). **Formação de professores de Geografia no Brasil**. Goiânia: Alfa, 2020. p. 49-73.

Avenida Brasil em Anápolis e o processo assimétrico de distribuição de serviços e equipamentos públicos.

Alexander Anderson Moreira da Silva

Marcelo de Mello

Resumo:

O presente artigo empreende uma análise crítica sobre as transformações espaciais na Avenida Brasil, em Anápolis, Goiás, utilizando o arcabouço teórico de Milton Santos. Destaca-se a Avenida como um vetor de metamorfoses espaciais que articula, de maneira intrínseca, a constituição material e social do espaço urbano. A pesquisa denuncia a Avenida Brasil como um produto reticular dialético, cuja evolução é marcada pela busca de fluidez na circulação de capital, traduzida na expansão infraestrutural, mas que, paradoxalmente, não atende às demandas reais da população local, perpetuando desigualdades e segmentações. O artigo aborda a coexistência de diferentes redes no território da Avenida Brasil, evidenciando uma divisão territorial do trabalho que acentua e reforça as disparidades sociais. A necessidade de uma regionalização da Avenida Brasil é ressaltada, destacando-se a importância de analisar suas regiões Norte, Central e Sul sob uma lente crítica e realista. O estudo conclui enfatizando a importância de se adotar uma postura crítica e rigorosa no planejamento e análise urbana, reconhecendo as incoerências, desequilíbrios e injustiças perpetuadas no espaço urbano e propondo abordagens que confrontem, ao invés de perpetuar, tais desigualdades.

Palavras-chave: Anápolis. Regionalização. Assimetria. Serviços e Equipamentos Públicos.

Introdução

O estudo da Avenida Brasil, em Anápolis, revela-se fundamental para a compreensão das dinâmicas urbanas contemporâneas. Este artigo se propõe a mergulhar na Concretude Dialética desta avenida, explorando as sutilezas e complexidades de sua formação e desenvolvimento, e de que forma ela simboliza e materializa os dilemas urbanos do presente. No entanto, abordar essas questões demanda uma perspectiva crítica e detalhada, visando desvendar as intrincadas redes e relações que constituem esse espaço urbano.

Ao explorar a avenida, é impossível ignorar os desafios enfrentados pela infraestrutura urbana brasileira. Essa Infraestrutura Seletiva reflete não apenas escolhas técnicas, mas também decisões políticas e sociais que acentuam as desigualdades existentes. A infraestrutura não é simplesmente um conjunto de estruturas físicas, mas um elemento crucial que molda e é moldado por relações de poder e sociedade.

Outro componente crucial dessa análise é a observação detalhada do Fluxo de Capital Desigual na Avenida Brasil. O desenvolvimento e a expansão da avenida estão intrinsecamente ligados às dinâmicas de capital, que operam de maneira desigual e frequentemente excludente. A circulação do capital tem um impacto direto na formação e transformação do espaço urbano, influenciando as oportunidades e os desafios enfrentados pelos habitantes da cidade.

Anápolis se situa como um espaço de multiplicidade e diversidade, onde diferentes realidades e possibilidades coexistem. A Avenida Brasil, como um dos principais eixos da cidade,

personifica essa multiplicidade. Ela é o palco onde se desenrolam dramas sociais, econômicos e políticos, refletindo as tensões e contradições do ambiente urbano.

Na Avenida Brasil, os contrastes são nítidos. Edificações modernas e infraestrutura robusta coexistem com áreas de precariedade e negligência. Esses contrastes não são acidentais, mas o resultado de processos históricos e contemporâneos que moldam o espaço urbano de maneiras específicas e muitas vezes problemáticas.

Esses contrastes e conflitos na Avenida Brasil em Anápolis não são exclusivos desta localidade. Eles refletem desafios e dilemas mais amplos enfrentados pelas cidades brasileiras e globais. A urbanização rápida e muitas vezes desordenada, combinada com a desigualdade socioeconômica profunda, cria paisagens urbanas marcadas por disparidades agudas e persistentes.

A análise da Avenida Brasil não é apenas um exercício acadêmico, mas uma empreitada crucial para informar políticas e intervenções urbanas mais eficazes e equitativas. Ao desvelar as dinâmicas que moldam esse espaço urbano, pode-se contribuir para esforços que buscam transformar a cidade em um lugar de oportunidades e justiça para todos os seus habitantes.

A avenida, portanto, é vista como um microcosmo do desenvolvimento urbano, evidenciando tanto as potencialidades quanto as falhas nas abordagens atuais de planejamento e desenvolvimento urbanos. Desvendar seus mistérios e meandros pode lançar luz sobre caminhos possíveis para um futuro urbano mais inclusivo e sustentável.

No entanto, alcançar tal futuro demanda não apenas a identificação dos problemas, mas também o compromisso com soluções inovadoras e justas. O estudo da Avenida Brasil é um passo nesse sentido, proporcionando percepção valiosas que podem informar e inspirar a ação coletiva em prol de cidades mais justas e vibrantes. Dessa forma, o presente artigo não é apenas uma investigação sobre uma avenida específica em uma cidade brasileira. Ele é, mais profundamente, uma exploração das tensões, desafios e possibilidades do espaço urbano contemporâneo, proporcionando uma visão crítica e reflexiva que é essencial para a transformação urbana positiva.

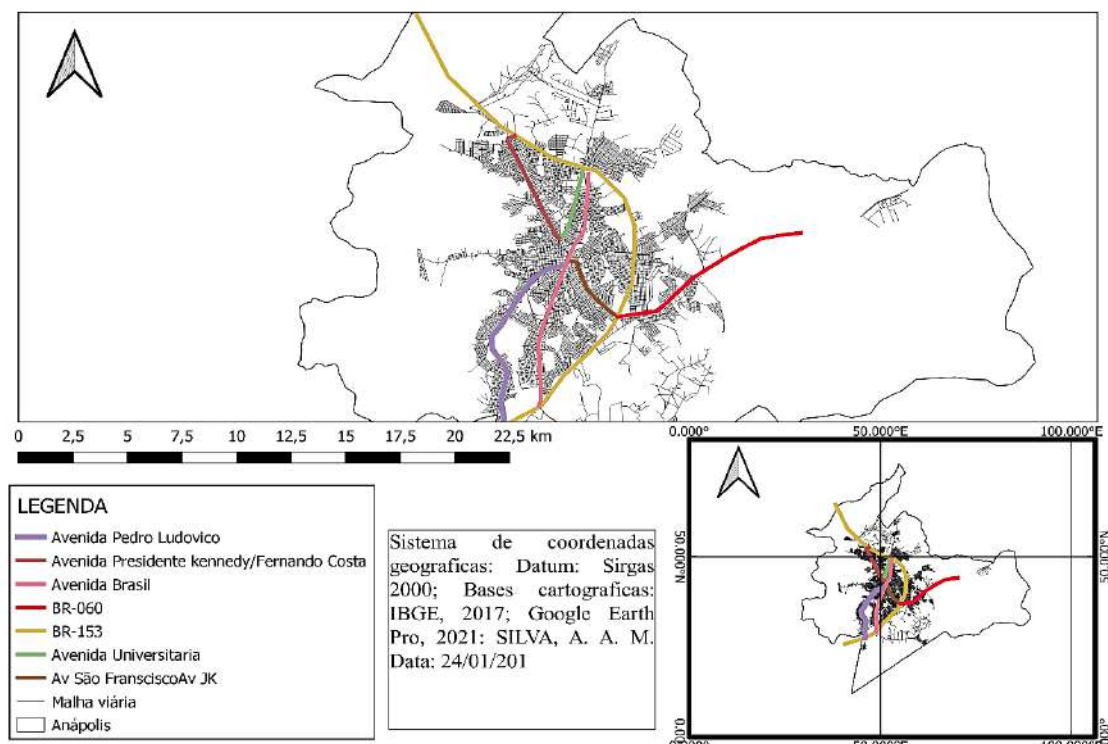
Desenvolvimento

A Produção do Espaço Urbano da Avenida Brasil: Processo de Produção da Avenida Brasil

A Avenida Brasil em Anápolis desponta como uma artéria crucial para o fluxo urbano, interligando diferentes setores da cidade e promovendo acessibilidade e conectividade essenciais

para a vida cotidiana local. Concebida como resposta a um crescimento urbano expressivo e à necessidade de estruturação e planejamento, ela representa um marco no desenvolvimento da cidade, proporcionando um trânsito mais ágil e integrado.

FIGURA 1 - Mapa - Principais rodovias e avenidas de Anápolis



Na fase inicial de sua existência, a Avenida Brasil era um esboço de uma visão progressista para uma cidade em transformação. Enfrentando a demanda de uma população em crescimento e as limitações infraestruturais da época, a avenida foi pensada como uma solução estratégica para a melhoria da mobilidade e atendimento das necessidades urbanas emergentes.

Entretanto, mesmo com sua importância incontestável, a avenida não está imune a críticas e controvérsias, principalmente relacionadas à sua capacidade de atender de maneira igualitária a todos os usuários. O design e a estrutura da Avenida Brasil têm sido palco de discussões sobre a predominância do espaço destinado aos veículos em detrimento dos pedestres, um dilema que ressoa em muitas cidades ao redor do mundo.

Ao percorrer o comprimento da Avenida Brasil, observa-se a evolução urbana de Anápolis, bem como os desafios enfrentados e as soluções implementadas ao longo das décadas.

A avenida continua a ser um elemento central na dinâmica urbana da cidade, desempenhando um papel fundamental na articulação e integração das diversas regiões de Anápolis.

A gênese da Avenida Brasil em Anápolis revela-se como um reflexo tangível das transformações urbanas e populacionais experimentadas pela cidade ao longo das décadas, marcadas pela expansão e diversificação de suas funções urbanas. Embora a literatura sobre a evolução urbana de Anápolis destaque as amplas aprovações de loteamentos entre as décadas de 1950 e 1970, a elaboração da Avenida Brasil demonstra uma esfera distinta de políticas de planejamento urbano, centrada na mobilidade e conectividade intraurbana.

Como relatado anteriormente, na fase inicial, caracterizada pela crescente demanda populacional, as infraestruturas urbanas em Anápolis eram notoriamente limitadas e insatisfatórias. A carência de serviços básicos, como abastecimento de água e energia elétrica, juntamente com a inadequação das vias públicas, simbolizava os desafios cruciais enfrentados pela administração municipal. Neste panorama, a projeção da Avenida Brasil emergiu como um mecanismo estratégico para mitigar as dificuldades

A implementação da Avenida Brasil, contudo, não foi um processo imune a críticas e controvérsias. O período da década de 1970 foi pontuado pela incapacidade do poder municipal em orquestrar eficientemente o desenvolvimento urbano. A criação do Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA) e a expansão subsequente exacerbaram as deficiências infraestruturais, especialmente nas periferias, levando a um aumento da demanda

Nesse contexto, a Avenida Brasil foi concebida para atenuar a fragmentação espacial e melhorar a acessibilidade urbana. Posteriormente, ao longo das décadas, a avenida passou por diversas fases de expansão e requalificação. As iniciativas de melhoria, entretanto, não se mostraram suficientes para atenuar completamente os desafios associados à mobilidade urbana e à ocupação desordenada do entorno.

Na década de 1990, a crescente descentralização do Brasil e a emergência de novos fatores locais influenciaram decisivamente a configuração da Avenida Brasil. A introdução da Cidade Universitária de Anápolis e da expansão do setor farmacêutico de Goiás, bem como o aumento do investimento federal, conferiram à cidade de Anápolis e a Avenida Brasil um papel central na articulação de diferentes regiões da cidade.

No entanto, apesar dos investimentos significativos, a Avenida Brasil ainda enfrenta desafios prementes relacionados à mobilidade, ao planejamento e à gestão urbana. O crescimento vertiginoso do PIB municipal, com um aumento de 540% em 10 anos, embora simbolize o dinamismo econômico, acirra as problemáticas de tráfego e ocupação ao longo da avenida.

O processo de produção da Avenida Brasil em Anápolis revela os desafios enfrentados pela população local em meio ao crescimento urbano e à expansão infraestrutural. A Avenida Brasil, que corta a cidade de norte a sul, destaca-se como um símbolo da urbanização e transformação da cidade, sendo palco de diversos serviços, comércio e importantes instituições. É evidente que a produção do espaço nessa avenida foi majoritariamente configurada para atender aos interesses do capital, como destacado por Rézio (2016, p. 72).

Ao caminharmos pela Avenida Brasil, fica evidente que a produção do espaço é feita para atender os interesses do capital. O pedestre tem de ceder o seu espaço aos carros, vendo-se, assim, cada vez mais sitiado. Em eventuais situações, o motorista pode se converter em pedestre, entretanto, o pedestre que não possui recursos para adquirir um automóvel, continuará como pedestre, inclusive nos trajetos em que utiliza o transporte público. (RÉZIO, 2016, p. 72)

Essa visão destaca o contraste entre pedestres e motoristas, evidenciando uma inclinação do espaço urbano a privilegiar predominantemente os segundos. Tal realidade reduz, conseqüentemente, o espaço e a conveniência dos pedestres na Avenida Brasil. A configuração e disposição da avenida espelham essa preferência, trazendo obstáculos significativos para aqueles desprovidos de um veículo ou de maior suporte financeiro.

A Avenida como Produto Reticular Dialético

A Avenida Brasil emerge como um emblemático produto reticular dialético, demonstrando claramente como as forças dominantes de capital e poder moldam os espaços urbanos para seus próprios fins. Este espaço, saturado de intenções e desenhado com a máxima eficiência para a circulação de bens, marginaliza frequentemente aqueles que não têm voz no processo de tomada de decisão.

Esse fenômeno transcende as barreiras físicas da avenida, ressoando através das malhas sociais e econômicas da cidade, refletindo e reforçando as desigualdades existentes. A Avenida Brasil, com seu design modernizado e expansão constante, destaca as prioridades dominantes de mobilidade e comércio, frequentemente em detrimento da equidade social e da acessibilidade universal.

Ao examinar a Avenida Brasil através da lente da dialética, observa-se a manifestação concreta sobre o espaço como um acumulado histórico de relações de poder e capital. Como ele destaca, o espaço não é um receptáculo passivo, mas ativamente formado e transformado por essas relações dinâmicas.

No entanto, esse estado atual da Avenida Brasil não é um destino imutável. Ela permanece como um campo de batalha onde diferentes grupos e interesses competem e negociam o direito ao espaço e à mobilidade. Assim como foi moldada pelas forças do capital e do poder, pode ser reformulada pelas demandas de justiça social, equidade e sustentabilidade ambiental.

A avenida, portanto, ilustra a urgente necessidade de um planejamento e design urbanos mais inclusivos e democráticos, que não apenas atendam às demandas do capital, mas também priorizem as necessidades e direitos de todos os cidadãos. Essa abordagem crítica é essencial para desvendar e desafiar as estruturas de poder subjacentes que continuam a moldar a Avenida Brasil e outros espaços urbanos de maneira desigual.

Dessa maneira, reconhecendo a Avenida Brasil como um produto reticular dialético, pode-se começar a desvendar as complexas redes de poder, capital e exclusão que a permeiam, lançando as bases para uma reimaginação mais equitativa e inclusiva do espaço urbano.

Transformações da Avenida Brasil

Anápolis, um município notável, experimentou um notável êxodo rural, sendo marcado por uma impressionante onda de migração. O aumento populacional foi considerável, motivado por uma localização geográfica atrativa, que incitou muitas pessoas a mover-se para a cidade em busca de empregos e educação. Segundo Luz (2010), a expansão metropolitana causou uma contração na área de influência de Anápolis, incitando competição e afetando a dinâmica local nos setores comerciais e industriais.

Nos anos recentes, várias iniciativas surgiram com o objetivo de impulsionar a economia local, especialmente aquelas que se beneficiam da localização estratégica da cidade para atrair novos investimentos. A modernização do setor agrícola pós-década de 1960 também desempenhou um papel crucial na transformação das estruturas técnicas e produtivas em Goiás, contribuindo para a industrialização e urbanização de Anápolis. Essas mudanças obrigaram o governo municipal a adotar recomendações e estratégias específicas para melhorar a qualidade de vida da população local.

O Plano Diretor do município foi editado para atender às exigências da Lei Federal nº 12.587/12, relacionada à mobilidade urbana. A lei descreve um capítulo com oito seções distintas para serem implementadas, focadas em aspectos diferentes do transporte e da mobilidade urbana. Isso inclui o transporte público coletivo e individual, plano cicloviário, acessibilidade, uso de cargas, estacionamento e sistema viário.

Com a execução do plano, várias complementações foram adicionadas ao documento. Entre elas, a priorização do transporte público coletivo sobre o transporte individual motorizado, e o modo de deslocamento não motorizado sobre o motorizado. Outras adições importantes foram a promoção da integração entre os modos de transporte e a proteção das pessoas em seus deslocamentos, visando à redução da potencialidade de acidentes de trânsito nos espaços públicos.

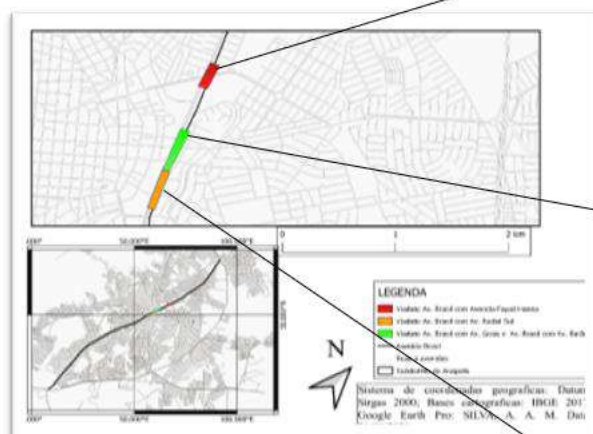
O Projeto de Mobilidade Urbana foi então implementado em Anápolis, buscando melhorar a logística de locomoção dentro do município. A Companhia Municipal de Trânsito e Transporte (CMTT) em parceria com a empresa São José do Tocantins, denominada URBAN em Anápolis, conduziu a implementação do projeto. Após a conclusão das obras principais, campanhas foram lançadas para conscientizar a população sobre a importância do uso do transporte público.

Na Avenida Brasil em Anápolis, modificações significativas foram feitas. O trecho Sul e Norte foram adaptados às regulamentações da lei de mobilidade urbana, com adições como vias exclusivas de ônibus, ciclovias, sinaleiros e arborização. No entanto, no trecho central, tais adaptações não foram realizadas.

O trecho central, onde ocorreram as maiores mudanças, presenciou a construção de três viadutos (FIGURA 2), com a proposta de haver mais fluidez ao tráfego. O primeiro viaduto, Nelson Mandela, foi inaugurado em 2014, pelo então prefeito Antônio Gomide, com um design arquitetônico inovador, fazendo a ligação entre as Avenidas Brasil e Fayad Hanna.

FIGURA 2 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DE VIADUTOS INSERIDOS NA AVENIDA BRASIL EM ANÁPOLIS (GO)

BRASIL EM ANÁPOLIS (GO)



Fonte: (Instagram/Portal 6, 2015)



Fonte: (Portal 6/Bruno Guimarães, 2018)



Fonte: (Facebook/Prefeitura de Anápolis, 2018)

Após a inauguração deste viaduto, João Gomes, vice nos mandatos de Antônio Gomide, assumiu a prefeitura para que Gomide pudesse se candidatar ao cargo de Governador. A partir de então, começou a modificação na Avenida Brasil para a implantação dos viadutos. O primeiro a

ser inaugurado foi o que faz o cruzamento da Avenida Brasil com as Ruas Amazino Lino e Radial Sul, em agosto de 2017.

Um mês depois, um segundo viaduto foi inaugurado, cruzando a Avenida Brasil e as Avenidas Goiás e Barão do Rio Branco. Essas mudanças e implementações na Avenida Brasil, que contém faixas arteriais e é uma via principal de acesso para locomoção geral e acesso aos bairros, visaram melhorar a segurança e reduzir os acidentes ao longo dos seus 14 quilômetros.

O Espaço Fragmentado e Assimétrico na Produção de Desigualdades Persistentes

A Avenida Brasil, situada em Anápolis, desenha uma materialidade viva das contradições territoriais do Brasil contemporâneo, servindo como um mosaico que reflete as variadas faces da urbanidade brasileira. Ela atravessa distintas zonas urbanas, desvelando a multiplicidade de contextos e revelando-se como um eixo que interconecta não só vias, mas também distintas realidades urbanas e sociais, traduzindo a heterogeneidade do território em que se insere.

As diversas faces da Avenida Brasil revelam a manifestação palpável das desigualdades sociais e econômicas. A cada trecho percorrido, a observação de diferentes realidades é inevitável, com a convivência de zonas de progresso e áreas marginalizadas. Para Sposito (2013, p. 64-65), "segregação seria sinônimo ou expressão de qualquer forma de diferenciação ou desigualdade nas cidades". A autora discorda do termo, por haver imprecisão e diminuição da força explicativa do conceito. Concorde-se com a autora que a segregação vai além das desigualdades nas cidades e que o conceito só pode ser aplicado quando as formas de diferenciação levam a uma separação espacial radical e implicam rompimento, sempre relativo, entre a parte segregada e o conjunto do espaço urbano, dificultando as relações e articulações que movem a vida urbana.

Esta situação é claramente observada ao longo da Avenida Brasil, demonstrando a segregação espacial e a concentração de recursos, configurando um cenário de exclusão territorial evidente.

As contradições do espaço ao longo da Avenida Brasil são evidentes nas disparidades que se desdobram em sua extensão. A convivência entre o desenvolvimento acelerado e a estagnação, o contraste entre a infraestrutura avançada e a carência, são reflexos de uma distribuição desigual de oportunidades e recursos, consolidando um cenário de marginalização e desigualdade.

A divisão territorial do trabalho nesta artéria da cidade de Anápolis é um elemento amplificador dessas disparidades. A segmentação do mercado de trabalho, com a especialização produtiva, consolida hierarquias socioespaciais, segregando grupos e indivíduos, acentuando as desigualdades e consolidando uma configuração espacial marcada pela exclusão e privação. Lipietz (1977) apresenta esta divisão do trabalho social sob dois aspectos:

uma divisão “horizontal”, a divisão entre ramos de atividade; a divisão cidade-campo; a divisão inter-urbana; a divisão entre comunidades (locais, nacionais e internacionais), etc.; uma divisão “vertical” entre grupos sociais, dominantes e dominados, presentes no processo de trabalho dos mais variados setores e que, na base econômica se definem em relação à posse ou não dos meios de produção. [...] Na verdade, há interação entre divisão social e divisão técnica do trabalho. Na divisão “horizontal” está contida uma divisão “vertical” que subordina a expressão econômica, política e social das atividades e, conseqüentemente, dos sujeitos coletivos (exploradores e explorados; dominantes e dominados) que as integram. (LIPIETZ, 1977)

O cenário de desigualdades é agudizado pela distribuição desigual de atividades econômicas e serviços ao longo da Avenida Brasil. Este quadro evidencia uma divisão do trabalho que prioriza certos segmentos em detrimento de outros, criando um panorama de desigualdade e segmentação, reforçando a marginalização de determinadas áreas e populações.

A desigualdade técnica e espacial é evidente na distribuição de infraestrutura ao longo da avenida. Áreas dotadas de infraestrutura avançada contrastam agudamente com zonas marcadas pela ausência desses elementos vitais, ilustrando um quadro de desigualdade técnica e exclusão, marcando a paisagem urbana com sinais claros de segregação e diferenciação. ROLNIK (1998) disserta sobre o tema:

Mais do que expressar diferenças econômicas e sociais, este contraste tem implicações profundas na forma e no funcionamento das cidades. O espraiamento em periferias precárias tem levado a uma necessidade absurda de viagens que atravessam a cidade, para conectar cotidianamente espaços de não-cidade às centralidades concentradoras de emprego, oportunidades econômicas, culturais etc. Os efeitos urbanísticos decorrentes da persistência desta dinâmica são devastadores e ocorrem nos dois termos desta equação.

Nas periferias (ou favelas, ocupações, invasões), o urbanismo é eternamente incompleto e, no mais das vezes, de risco. (ROLNIK, 1998, p. 100)

O quadro de fluidez e densidade técnica seletiva ao longo da Avenida Brasil revela-se em sua multifacetada paisagem urbana. A heterogeneidade no acesso a tecnologias e infraestruturas

demonstra uma distribuição desigual de capacidades técnicas e recursos, contribuindo para a perpetuação de desigualdades e a configuração de um território marcado pela exclusão.

A necessidade de uma regionalização eficiente da Avenida Brasil é imperativa frente à complexidade de suas dinâmicas internas. Este processo deve ser holístico, reconhecendo as especificidades de cada área, e propondo soluções direcionadas que atendam às suas demandas específicas, promovendo uma distribuição mais equitativa de recursos e oportunidades.

A região Norte da Avenida Brasil se configura como um retrato de negligência histórica, um espaço relegado, onde a infraestrutura e as oportunidades são notadamente escassas. Este território, marcado por desafios descomunais, clama por investimento e atenção, evidenciando um abandono que perpetua a exclusão e a desigualdade, principalmente por se conectar aos bairros menos favorecidos.

Por sua vez, a região Central, robustecida por infraestrutura e capital, é um espaço que condensa recursos, mas também desigualdades. A administração aqui presente, em sua concentração de poder e riqueza, perpetua um ciclo de privilégio, alijando as periferias e contribuindo para a segregação e estratificação socioespacial.

Já a região Sul, mesmo em sua emergência, carrega contradições e desafios intrínsecos. O olhar sobre essa região não deve se embasar na expectativa de um emergente polo de desenvolvimento, mas sim na observação crítica de suas particularidades que evidenciam a perpetuação da desigualdade.

Concluindo, a necessidade de transformação na Avenida Brasil não pode ser mascarada por discursos otimistas e superficialidades. A crítica é imperativa, um instrumento fundamental para desvendar as facetas da exclusão e desigualdade que se perpetuam nesse espaço. As mudanças necessárias devem ser profundas, confrontando e desmontando as estruturas que perpetuam a desigualdade e exclusão nesse cenário urbano de Anápolis.

Considerações finais

Nas considerações finais deste artigo, é possível trazer à tona um olhar refratário sobre a Avenida Brasil em Anápolis. Ao olhar para essa artéria urbana, observa-se mais do que uma mera infraestrutura viária; enxerga-se o reflexo cristalino da sociedade que a constrói e dela se utiliza. Os

quarteirões e calçadas contam histórias de um planejamento urbano que, involuntariamente, marginaliza e divide, ecoando uma separação que reverbera para além dos limites tangíveis de asfalto e cimento.

A Avenida Brasil, observada sob um olhar crítico, revela-se um palco de desencontros, onde as facetas da exclusão e privilégio são orquestradas numa dança diária, pautada por uma coreografia histórica de desigualdade. As vozes silenciadas daqueles relegados às margens dessa via, seja literal ou simbolicamente, ressoam em seu chão, clamando por um redirecionamento que priorize a humanidade sobre o capital, a inclusão sobre a exclusão, e a equidade sobre a desigualdade perpetuada.

As considerações finais acerca deste espaço não podem se limitar a uma mera recapitulação das problemáticas discutidas. É imperativo erguer o olhar para além do concreto, transcender a óbvia crise infraestrutural e enxergar as ramificações profundas dessa realidade no tecido social de Anápolis. É uma convocação para a reconfiguração da lógica urbanística, almejando uma cidade que seja, verdadeiramente, para todos.

O confronto com a realidade revelada ao longo da Avenida Brasil, marcada por zonas de sombra onde a luz do progresso raramente penetra, não pode ser relegado a um plano secundário nas discussões sobre desenvolvimento urbano e planejamento. A arquitetura excluyente que se desenha ao longo de sua extensão é um lembrete cortante da urgência de revisitar e reformular as abordagens de construção e gestão urbanas.

A crítica é um instrumento de desvelamento e reconstrução, e é com esse espírito que as considerações finais deste artigo são entrelaçadas. A Avenida Brasil deve deixar de ser um espelho da segregação e passar a refletir o compromisso inabalável com um desenvolvimento que se entrelaça com a justiça social, a inclusão e a equidade. Este é o clamor que emerge das entrelinhas dessa análise, um chamado para a reimaginação coletiva do espaço urbano, guiada pelo compromisso irrefutável com a dignidade, respeito e humanidade.

Referências

LIPIETZ, A. **Le capital et son espace**. Paris: François Maspero, 1977.

LUZ, J. S.; **A (re)produção do espaço urbano de Anápolis/GO: a trajetória de uma cidade média entre duas metrópoles**. 2009. (Apresentação de Trabalho/Outra).

RÉZIO, T.; **A tradição do novo**: Uma análise das transformações da Avenida Brasil na cidade de Anápolis (1960-2014). 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades: Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis.

ROLNIK, R. **Exclusão territorial e violência**. 1998. PUC Campinas.

SPOSITO, M. E. B. **Novas formas comerciais e redefinição da centralidade intraurbana**. Em: _____. (Org.). Textos e contextos para a leitura geográfica de uma cidade média. Presidente Prudente: GASPERR/FCT/UNESP, 2001. p. 235-254.

O Ensino do Ciclo Hidrológico enquanto Experiência Desenvolvida no Âmbito do PIBID-Geografia-Anápolis

André Luiz Gabriel da Silva
Claudiane da Silva Santos Ferreira
Lucas Pegurier
Sabrina Pinto
Thaís Ruskaia de Souza Silva

139

Resumo: O presente artigo relata as experiências vivenciadas pelos discentes vinculados ao PIBID durante um período de oito meses no em um colégio da rede estadual situado no município de Anápolis- Goiás. Tendo como objetivo aplicação de metodologias ativas no ensino do ciclo hidrológico voltado para as turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II. Para tanto, foi oportunizado reconhecer a realidade de sala de aula, o contato com os alunos e a execução dos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos na universidade, além de desenvolver as habilidades docentes e contribuir com a formação do pensamento geográfico. Ciclo hidrológico, também conhecido como ciclo da água, é um processo vital que envolve a constante movimentação da água na Terra, passando por etapas como evaporação, condensação, precipitação, infiltração e muito mais. Essa complexa interação desempenha um papel crucial na sustentação da vida e no equilíbrio dos ecossistemas. É influenciado por fatores climáticos e pode ser afetado por mudanças climáticas e atividades humanas, tendo implicações significativas para o abastecimento de água, a saúde dos ecossistemas e a regulação do clima. Em suma, contribuiu ao despertar a consciência dos alunos em relação a práticas sustentáveis de uso da água, incentivando desenvolver comportamentos responsáveis, e preparando-os para se tornarem cidadãos ativos podendo também levar essas informações para seus familiares e possivelmente fazer parte do grupo de pessoas conscientes no futuro.

Palavras-chave: Metodologias, Experiência, Geografia, Ciclo Hidrológico.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado como um importante instrumento para a formação de futuros docentes, permitindo o aprimoramento da prática pedagógica por meio de experiências concretas em sala de aula. Compartilhamos nossas experiências e vivências durante um enriquecedor período de 8 meses no programa, onde temos a oportunidade de atuar como docentes, concentrando nossos esforços no ensino da Geografia para alunos do 6º ano do ensino fundamental. Ao longo do programa, encontramos desafios e obstáculos que são cruciais para o desenvolvimento, conhecimento e habilidades no campo educacional. Será apresentado sobre as dificuldades enfrentadas ao adaptar a teoria à prática, além das estratégias metodológicas utilizadas para tornar o aprendizado de Geografia envolvente e significativo. Diante das temáticas estudadas à

que se destacou em nosso grupo foi o ciclo hidrológico, essencial para compreender a dinâmica dos recursos hídricos em nosso planeta. Através de atividades práticas e experiências de campo, os alunos puderam compreender este conteúdo, sua importância para o equilíbrio ambiental e para a disponibilidade de água doce em nosso planeta.

A experiência proporcionada pelo projeto foi verdadeiramente enriquecedora, pois permitiu um contato direto e autêntico com a realidade das salas de aula. Compreendeu-se como lidar com diferentes perfis de estudantes, identificando suas necessidades específicas e promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante. Essa imersão prática foi fundamental para que pudéssemos aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso universitário, tornando-nos docentes mais preparados e conectados com as demandas reais da educação. Além disso, o programa nos proporcionou uma oportunidade valiosa para o aprimoramento de nossas habilidades como educadores, permitindo-nos refletir sobre nossa prática pedagógica e aprimorar nossas competências de planejamento, comunicação e gestão de sala de aula. A colaboração com os demais professores do projeto e a supervisão de nossos orientadores foram fundamentais para o crescimento profissional nessa jornada de formação

Por fim, acredita-se que essa experiência não apenas contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, mas também representou uma relevante contribuição para a formação do pensamento geográfico. Através de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, buscamos despertar o interesse dos estudantes pela Geografia, incentivando-os a compreender e valorizar a importância do espaço geográfico em suas vidas e na sociedade como um todo, incluindo a compreensão dos fenômenos relacionados ao ciclo hidrológico e sua influência em diversos aspectos da vida humana e dos ecossistemas. Assim, detalharemos os momentos marcantes, as lições aprendidas e os resultados obtidos durante nossa jornada no projeto, enfatizando como essa experiência impactou positivamente em nossa formação como futuros educadores e no processo de construção do conhecimento geográfico de nossos alunos. Esperamos que essa reflexão possa contribuir para o aprimoramento do ensino de Geografia e para o fortalecimento do programa como uma valiosa iniciativa no âmbito da formação docente.

Desenvolvimento

Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação. a população-alvo da pesquisa foram os alunos do sexto ano com o enfoque principal sendo o conteúdo sobre o ciclo hidrológico trazendo para a realidade de cada um.

Antes de iniciarmos o projeto dentro do ambiente escolar, houve reuniões entre a coordenadora da área do projeto e os oito bolsistas selecionados, sendo um do segundo período, um do quarto, quatro do sexto período e duas do oitavo período do curso de Geografia, para orientações gerais pertinentes ao projeto; e posteriormente recebemos orientações de procedimento em relação aos alunos, equipe docente e gestora da escola, traçamos estratégias de ação, dividimos dois grupos e cada grupo iria um dia da semana, portanto um grupo iria na terça e outro na quinta, distribuímos tarefas entre os grupos e as salas que cada um iria ficar, levando-se em consideração o perfil, o ano cursado pelos bolsistas e a necessidade de cada sala. Contudo assim ficou estabelecido que iria ser duas vezes na semana na escola das 13h às 17:30h, e uma vez na universidade para durante o mesmo horário para planejamento, estudos, diálogo, dentre outros, para o projeto sempre com a presença e sob orientações da coordenadora de área do projeto.

No primeiro momento ficou estabelecido que os bolsistas iriam ficar no 6º ano do Ensino Fundamental, sendo que cada grupo iria ficar em um sexto diferente, pois na escola tem duas salas de sexto, portanto o grupo de terça iria ficar no 6ºA e o grupo de 6ºB. Em ambos os casos fomos acolhidos pela professora e os alunos das respectivas salas, tivemos um bom entrosamento. Durante as reuniões de orientações com a Coordenadora do projeto tivemos a oportunidade de trocar ideias, analisar as questões vivenciadas, refletir e discutir as experiências e estudar o material teórico relacionado às questões que são colocadas na sala de aula e na escola.

Vaughn e Haager (1994) apud Stevanato (2003, p.20) afirma que “as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um risco elevado de terem um autoconceito negativo, particularmente quanto à área acadêmica”. Nas duas turmas foram realizadas avaliações para que se fizesse um diagnóstico de cada criança sobre as dificuldades de escrita e o nível de entendimento das crianças em relação ao espaço geográfico, a relação do homem e natureza, sendo que no 6º ano tal avaliação foi realizada pela professora da turma regente e observada pelos bolsistas. Também pudemos observar algumas dificuldades apresentadas por determinadas crianças também a impedia de acompanhar a aula e até de adquirir os novos conhecimentos, do qual a professora estava

trabalhando. Após a compreensão das crianças com maior dificuldade no processo de aprendizagem da Geografia e da escrita, planejamos atividades que atendessem as suas dificuldades específicas, que eram diferenciados do restante da turma.

Usamos mapas, imagens da cidade de Anápolis, ciclo da água, bacias hidrográficas do Brasil e de Goiás e a urbanização no contexto geral e focada também na cidade de Anápolis.

Em relação aos estudantes que possuíam dificuldade de aprendizado ou algum tipo de necessidade de cuidados especiais, deixamos a disposição uma pessoa responsável para fornecer a ajuda necessária, onde se desenvolvia atividades específicas para elas. tivemos também dificuldades com o nível de agitação de uma de um dos 6º anos, podendo perceber que nessa sala o nível de dificuldade também era maior.

142

O Ensino do Ciclo Hidrológico enquanto Ferramenta de Ensino Lúdico

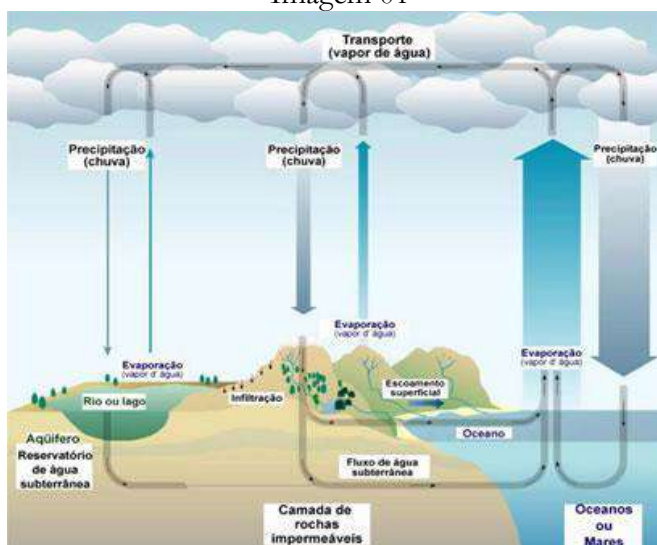
O ciclo hidrológico, também conhecido como ciclo da água, é o processo contínuo de movimento da água na Terra, passando por diferentes fases e estados físicos. Ele é essencial para a sustentação da vida e o equilíbrio dos ecossistemas (Gleick, 1993). O ciclo hidrológico envolve diversas etapas fundamentais, que incluem: evaporação, condensação, precipitação, infiltração, escoamento superficial, transpiração e evapotranspiração. A evaporação é o processo pelo qual a água na superfície da Terra, como oceanos, rios, lagos e solo, é aquecida pela energia solar e se transforma em vapor de água, que sobe na atmosfera (Horton, 1933). Posteriormente, o vapor de água na atmosfera se resfria e se condensa para formar nuvens compostas por pequenas gotículas de água.

A infiltração é o processo pelo qual a água da chuva, ou qualquer forma de precipitação, penetra no solo. Esse processo é essencial para a recarga dos aquíferos e a alimentação dos cursos d'água. é um dos principais mecanismos de recarga de água subterrânea, fornecendo água para os lençóis freáticos”. Quando as gotículas de água nas nuvens se tornam grandes o suficiente, ocorre a precipitação, que pode se manifestar na forma de chuva, neve, granizo ou chuva ácida (Chang, 2010). A água proveniente da precipitação que atinge o solo pode se infiltrar no solo e recarregar os aquíferos subterrâneos (Freeze e Cherry, 1979). Parte da água da precipitação flui sobre a superfície da Terra, formando riachos, rios e eventualmente chegando aos oceanos.

Adicionalmente, as plantas desempenham um papel crucial no ciclo hidrológico ao absorverem água do solo através de suas raízes e liberarem vapor de água através de seus poros,

em um processo conhecido como transpiração (Monteith,1965). A combinação da evaporação da superfície da Terra e da transpiração das plantas é denominada evapotranspiração, sendo essencial para a circulação contínua da água na biosfera.

Ciclo Hidrológico
Imagem 01



<https://www.sgb.gov.br/publica/SGB-Divulga/Canal-Escola/Ciclo-Hidrologico-1376.html>

Esse ciclo dinâmico e interligado é de grande importância para a alteração dos processos vitais na Terra, garantindo o fornecimento de água para os ecossistemas e para o consumo humano. O ciclo da água é essencial para o abastecimento de água doce, a manutenção dos ecossistemas e a regulação do clima (Allan, 1998). Mudanças climáticas e atividades humanas podem afetar esse ciclo, levando a eventos climáticos extremos, escassez de água e outros problemas ambientais (IPCC, 2014). Portanto, compreender e conservar o ciclo hidrológico é de grande importância para a sustentabilidade do planeta.

O ciclo hidrológico refere-se à troca contínua de água na hidrosfera, entre a atmosfera, a água do solo, águas superficiais, subterrâneas e das plantas (Hornberger,1998). A ciência que estuda o ciclo hidrológico é a hidrologia, que se dedica a analisar a distribuição, o movimento e as propriedades da água no planeta. O entendimento desses processos é essencial para o desenvolvimento de estratégias de gestão sustentável dos recursos hídricos e para a previsão de possíveis impactos das mudanças climáticas.

A preservação e o monitoramento adequado do ciclo da água são de suma importância para garantir a disponibilidade de água para as gerações futuras e para manter a integridade dos ecossistemas aquáticos e terrestres (Gleick, 1998). Além disso, a compreensão das interações entre os diferentes componentes do ciclo hidrológico contribui para a formulação de políticas públicas eficazes e estratégias de adaptação às mudanças ambientais em curso. Nesse sentido, a proteção desse ciclo vital é uma prioridade global para a promoção da sustentabilidade ambiental e da segurança hídrica a longo prazo.

As bacias hidrográficas são áreas delimitadas pela divisória topográfica que direciona a drenagem das águas pluviais para um determinado curso d'água principal. Elas são compostas pelos rios, riachos e afluentes que contribuem para esse curso d'água principal, formando assim um sistema fluvial interligado. Essas bacias são fundamentais para a manutenção dos ecossistemas aquáticos, pois fornecem água para abastecimento humano, agricultura, indústria, além de servirem como habitat para diversas espécies de fauna e flora.

No Brasil, existem várias bacias hidrográficas, sendo as principais a bacia Amazônica, a bacia do São Francisco, a bacia do Paraná, a bacia do Tocantins-Araguaia, a bacia do Uruguai, entre outras. Cada uma dessas bacias possui características específicas em relação à quantidade e qualidade da água, tipos de vegetação e biodiversidade. A gestão adequada das bacias hidrográficas é fundamental para garantir a disponibilidade e qualidade da água, além de prevenir eventos como enchentes e estiagens. Para isso, são desenvolvidos planos de manejo, programas de conservação e monitoramento dos recursos hídricos em cada bacia hidrográfica.

A preservação da água é um tema de extrema importância no ensino básico, em especial no 6º ano, pois é nessa fase que os estudantes estão desenvolvendo uma compreensão mais ampla sobre o mundo ao seu redor e estão prontos para assumir um papel ativo na proteção do meio ambiente. A água é um recurso vital que sustenta a vida na Terra, e compreender sua importância e os impactos de seu uso inadequado é fundamental para garantir a conservação desse recurso para as gerações futuras. Ao ensinar sobre a água, os alunos são capacitados a reconhecer a importância dos ecossistemas aquáticos e do equilíbrio hidrológico para a biodiversidade e para a manutenção da vida. Eles aprendem a valorizar a água como um recurso finito e a compreender como suas ações diárias podem impactar diretamente a disponibilidade e a qualidade da água.

Por meio de atividades práticas e educativas como a maquete de bacias hidrográficas ou mesmo pelos terrários produzidos pelos alunos para compor a semana do meio ambiente, os estudantes podem ser envolvidos em projetos de conservação e monitoramento da água em suas comunidades locais, o que proporciona uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados em relação à preservação da água. O ensino sobre a importância da preservação da água no 6º ano pode servir como base para a conscientização sobre questões mais complexas, como as mudanças climáticas e a escassez hídrica, preparando os alunos para enfrentar os desafios ambientais do século XXI de maneira informada e proativa.

Foi desenvolvido essa temática de forma expositiva, com o objetivo de torna a aula mais atrativa e ao mesmo tempo trabalhar a conscientização dos alunos para a importância da preservação do meio ambiente.

Como se observa nas imagens a seguir.

Imagem 02



Imagem 03



Atividade prática realizada – 6º ano

Portanto, o ensino sobre a preservação da água pode despertar a consciência dos alunos em relação a práticas sustentáveis de uso da água, incentivando-os a desenvolver comportamentos responsáveis, como a economia no consumo, a redução do desperdício e a proteção das fontes de água doce. Isso promove um pensamento direcionado a sustentabilidade e a conservação ambiental desde cedo, preparando-os para se tornarem cidadãos ativos podendo também levar essas informações para seus familiares e possivelmente fazer parte do grupo de pessoas conscientes no futuro.

Considerações finais

Entendemos que os desafios que se apresentam no exercício da profissão docente são enormes e que a sala de aula exige profissionais bem formados para enfrentar os problemas que acontecem no ambiente escolar, que reflitam sua prática docente, desenvolvendo práticas pedagógicas que sejam significativas, que contribuam para o desenvolvimento de seu aluno, considerando-o sujeito ativo no processo de aprendizagem, constrói conhecimento, valorizando seus conhecimentos prévios e considerando seus contextos socioculturais.

Paul Vidal de la Blache enfatiza que o estudo da geografia vai além da simples descrição do globo, abrangendo a compreensão das interações entre o homem e seu ambiente. Nesse contexto, é crucial que a disciplina desempenhe um papel fundamental na elucidação dessa complexa relação. Isso implica não apenas na análise dos efeitos negativos da atividade humana

sobre o planeta, mas também na busca por soluções sustentáveis que favoreçam a coexistência harmoniosa entre as necessidades humanas e a preservação do meio ambiente. Dessa forma, o estudo da geografia nos convoca a refletir sobre maneiras de aprimorar essa relação, promovendo um equilíbrio entre o desenvolvimento humano e a conservação do nosso planeta.

Referências

- ALLAN, J. A. Água para o Século 21: O Banco de Dados Westwater. Londres: Taylor & Francis, 1998.
- CAMPOS, R. R. de. A Política na Geografia de Vidal de La Blache. Caderno Prudentino De Geografia, Presidente Prudente, v. 3, n. 36, p. 124–144, 2015. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/2877>>. Acesso em: [data de acesso].
- FREEZE, R. A.; CHERRY, J. A. Águas Subterrâneas. Nova Jersey: Prentice Hall, 1979.
- GLEICK, P. H. Água em Crise: Um Guia para os Recursos de Água Doce do Mundo. Nova York: Oxford University Press, 1993.
- HORTON, R. E. The role of infiltration in the hydrologic cycle. Transactions of the American Geophysical Union, Washington, v. 14, n. 1, p. 446-460, 1933.
- HORNBERGER, G. M. et al. Modelagem Hidrológica Integrada. Nova York: Springer, 1998.
- IPCC. Mudanças Climáticas 2014: Relatório de Síntese. Contribuição dos Grupos de Trabalho I, II e III para o Quinto Relatório de Avaliação do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. Genebra: IPCC, 2014.
- MACHADO, L. A. T. Uma Simulação de Resolução de Nuvens do Impacto da Ilha de Calor na Cidade de São Paulo (Brasil) na Meteorologia Local. Journal of Geophysical Research, Washington, v. 114, n. D5, 2009.
- MONTEITH, J. L. Evaporação e Meio Ambiente. Londres: The Royal Society, 1965.
- STEVANATO, I. S. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento [Internet]. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200019>. Acesso em: [data de acesso].
- VAUGHN, S.; HAAGER, D. Social competence as a multifaceted construct: how do students with learning disabilities fare? Learning Disability Quarterly, Austin, v. 17, p. 253 –267, 1994.
- Serviço Geológico do Brasil - SGB. Disponível em: <<https://www.sgb.gov.br/publique/SGB-Divulga/Canal-Escola/Ciclo-Hidrologico-1376.html>>. Acesso em: 3 nov. 2023.



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

Ensino de Bacias Hidrográficas para o Sexto ano do Ensino Fundamental: Experiências do PIBID - Geografia - Anápolis

Ana Caroline Ribeiro Florentino
Gisele Moreira Oliveira
Lídia Soares da Costa
Luiz Fernando Alves Souza
Thaís Ruskaia de Souza Silva

149

Resumo: O presente artigo versa sobre experiências no campo da Educação Ambiental, em especial a partir da aplicação de conteúdos sobre bacias hidrográficas para sexto ano do ensino fundamental. O referido estudo é parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Universidade Estadual de Goiás, curso de geografia da Unidade Anápolis-CSEH. Para a realização do projeto destaca-se o objetivo de preparar os discentes para sala de aula, por meio do desenvolvimento de metodologias lúdicas para o ensino sobre bacias hidrográficas no Ensino Fundamental. Para tanto, implementou-se em uma escola da rede estadual de Goiás ações presenciais de intervenção em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, dentre essas destaca-se a avaliação diagnóstica, a aplicação de atividades lúdicas sobre bacias hidrográficas. Metodologias ativas foram o foco do desenvolvimento de atividades lúdicas e de avaliação contínua de aprendizagem. Além disso, destacamos o compromisso em adaptar continuamente a abordagem pedagógica, incorporando tecnologias educacionais e promovendo uma cultura de trabalho e aprendizagem ativa.

Palavras-chave: Bacia Hidrográfica, Educação Ambiental, Ensino.

Introdução

Com o intuito de preparar os docentes para a sala de aula, graduandos foram envolvidos em pesquisas por meio de coleta de dados, a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de geografia da Universidade de Goiás, UnUCSEH, a experiência possibilitou realizar um projeto voltado para o meio ambiente sobre o conteúdo de Bacias Hidrográficas, aplicada no sexto ano do ensino fundamental, em uma escola da rede estadual de Goiás, localizada na cidade de Anápolis. O 6º ano A do Ensino Fundamental foi a turma onde realizamos o início da difusão do projeto acerca da Educação Ambiental, isto posto, aplicou-se diversos conteúdos de forma sistematizada, a turma compõe-se de 40 alunos, a escola ter uma excelente infraestrutura por exemplo: lousa digital, climatizador, amplo espaço em sala de aula, e

biblioteca com diversos mapas, com importantes representações do sistema solar, todos esses recursos deram o privilégio de planejar aulas focadas na ludicidade e interação.

Assente nos conceitos sobre Meio Ambiente e nos conteúdos no que tange o uso de Bacias Hidrográficas foram aplicadas metodologias participativas para facilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos acerca do tema proposto, para tanto, foram utilizadas duas habilidades da Base Comum Curricular (BNCC): a EF06GEO01 e a EF06GEO06. O planejamento foi dividido nas seguintes partes: construção do plano de aula, aplicação de jogo diagnóstico, explicação sobre os conceitos da composição de Bacia Hidrográfica e quais são as principais bacias brasileiras e por fim a construção da representação de uma das bacias brasileiras, em uma folha de couve.

Nesse contexto, investiu-se tempo e esforço na adaptação contínua dessa abordagem pedagógica para atender às expectativas de aprendizagem dos alunos, através de tecnologias educacionais emergentes, além do intento de fomentar uma cultura de colaboração e aprendizado ativo.

Da teoria à prática: o ensino de bacia hidrográfica

O estudo de bacias hidrográficas é importante, tanto quando unidade de análise, quanto de recorte para intervenção. Os estudos voltados para temas referentes ao meio ambiente perpassam por esse conceito. Para esse projeto, especificamente, buscou-se trazer o conceito de bacia hidrográfica para o cotidiano dos estudantes.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Meio Ambiente (BRASIL, 1997), o enfoque na realidade local é valioso, pois fornece um contexto familiar, no qual o conhecimento pode ser aplicado. O projeto mencionado foi fundamental para ampliar e aplicar abordagens teóricas vinculadas às vivências cotidianas. Vários estudiosos reforçam essa necessidade de superação entre teoria e conceitos da ciência e a utilização dos mesmos na sala de aula, em especial do ensino básico. Em relação a dicotomia, podemos destacar Milton Santos, conhecido por sua contribuição crítica e contextual da geografia, e Jean Piaget, cujas teorias aportam-se no desenvolvimento cognitivo, essenciais para compreender a aprendizagem geográfica em diferentes faixas etárias. Nesse sentido, esses embasamentos teóricos promovem em nós discentes da graduação, um pensamento crítico acerca do desenvolvimento cognitivo, além de nos

possibilitar entender o acompanhamento dos alunos do ensino básico no âmbito da geografia e da educação ambiental.

Nosso projeto foi cuidadosamente planejado para estar em plena conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Ademais, também está alinhado com a necessidade crescente de promover a educação ambiental no ensino fundamental. Reconhecemos a urgência de conscientizar os alunos sobre questões ambientais e promover a responsabilidade ambiental desde as idades iniciais. A metodologia busca transmitir informações, mas também promover a compreensão crítica e a participação ativa dos alunos na resolução de questões geográficas e ambientais.

É igualmente importante que os alunos desenvolvam uma compreensão das questões ambientais em toda sua complexidade e extensão, reconhecendo que tais questões são intrínsecas e multifacetadas, não seguindo uma abordagem linear e única. Diante da importância das bacias hidrográficas para o ecossistema e do atual cenário de degradação que elas enfrentam, é imperativo adotar medidas de Educação Ambiental (EA). A Política Nacional de ensino estabelece que a Educação Ambiental não precisa ser uma matéria, mas sim um conteúdo a ser discutido em sala de aula, logo, todos os professores devem ser protagonistas (BRASIL, 1999). O Artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental estabelece que a Educação Ambiental, em respeito à autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser implementada como uma prática educacional integrada e interdisciplinar. Ela deve ser contínua e permanente, abrangendo todas as fases, etapas, níveis e modalidades de ensino. No entanto, o enfoque não deve ser na criação de uma disciplina ou componente curricular específico, de acordo com a regra, conforme destacado pelas Diretrizes que regem a educação no Brasil.

O uso de recursos didáticos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois amplia a capacidade de observação, aproxima o estudante da realidade e facilita a compreensão e memorização do conteúdo (Nicola; Paniz, 2016). No âmbito dos recursos didáticos e metodologias de inserção de conteúdos tem-se uma pluralidade de opções, bem como o uso de jogos, construções de maquetes entre outros. O uso desses recursos didáticos além de contribuir para a formação dos alunos na análise do ambiente, a construção da maquete e a observação do resultado também estimulam o desenvolvimento cognitivo tanto de quem a elabora quanto de todos que a observam (Azevedo et al., 2017).

No entanto, nem todos os educadores incorporam essas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Isso pode estar relacionado à resistência a adotar novas abordagens, à falta de preparo e confiança, à relutância em sair da zona de conforto e explorar novas ferramentas para enriquecer o processo, ou até mesmo à ausência de apoio institucional e recursos para desenvolver materiais didáticos alternativos (KRASILCHIK, 2004).

Com base no contexto apresentado, o presente estudo desenvolvido no âmbito do PIBID-UEG consiste em criar metodologias voltadas para o ambiente escolar. A finalidade desses recursos visa proporcionar uma abordagem lúdica e interativa reforçando informações sobre a importância da preservação ambiental, visto que o uso do lúdico na educação básica é amplamente reconhecido como eficaz pois brincar desperta o interesse das crianças em descobrir coisas novas através da brincadeira ajuda seu desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social e expanda seus horizontes interação com pares e com o mundo. Através dos jogos, o ambiente se torna agradável porque inspira engajamento e interesse de forma forte e abrangente. Autores como Vygotsky (1998) enfatizaram novos fundamentos em termos de social e linguísticos teóricos do brincar consideram o papel dos brinquedos e jogos na aprendizagem das crianças. Com isso para iniciar o processo de ensino e aprendizagem acerca da bacia hidrográfica foi realizado uma avaliação diagnóstica para averiguar o nível de conhecimento do aluno, momento em que foi elaborado um jogo, de forma didática, a sala foi dividida em dois grupos. Primeiro os alunos escolheram o nome do seu grupo, em seguida foi utilizado uma bola que iria sinalizar quem deveria responder à pergunta sorteada. Outrora foi ordenado perguntas com base nas seguintes habilidades da BNCC, EF06GE01 no qual consiste em: modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos com objetivo de analisar e desenvolver a capacidade do aluno em observar o meio em que o mesmo convive. Outra habilidade utilizada foi a EF06GE03 que consiste em descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.

Na aula seguinte apresentamos os conceitos chave sobre bacia hidrográfica com base no conceito de Santos (2004) onde compreendemos que é a circunscrição de um território drenado por um rio principal, seus afluentes e subafluentes permanentes e intermitentes. Assim, tal conceito está associado à noção de sistema, de nascentes, de divisores de águas, de cursos hierarquizados e foz. Na primeira leitura dos alunos sobre os conceitos foi possível notar que o grande número de

alunos poderia causar um impacto no processo de ensino e aprendizagem pois a sala apesar de ter um mapa de onde os alunos devem se sentar a conversa paralela dos pequenos grupos e falta de interesses de outros fez com que apenas uma parte da sala aprendesse de fato sobre os conceitos de BH. Na terceira aula iniciamos o processo de construção de uma bacia hidrográfica onde separamos a sala em 4 grupos de 8 alunos, então iniciamos a produção de cartazes onde utilizamos os seguintes materiais: Cartolina, canetas, lápis, postite e folha de couve que representaria uma Bacia Hidrográfica com os elementos que compõem e o conceito de cada elemento sendo eles: um conjunto de terras delimitadas pelos divisores de água e drenadas por rio principal, seus afluentes e subafluentes. De acordo com a figura 1 e 2.



Figura 1

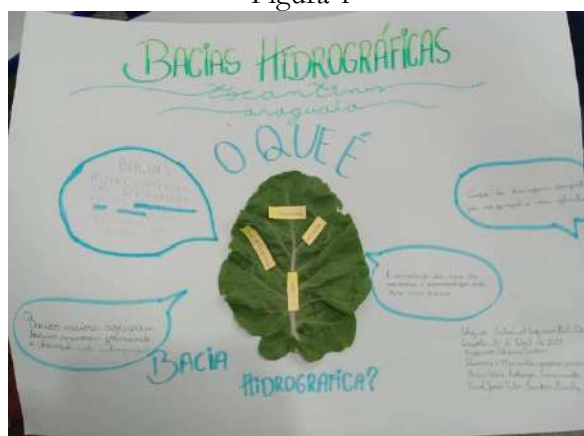


Figura 2

Para a realização da atividade foram necessárias 3 aulas onde foi notado a dificuldade dos alunos na concentração para efetuar a atividade proposto, ao acompanhar os grupos durante a atividade foi feita perguntas sobre o que era uma bacia hidrográfica, quais eram os elementos que

a compunha e qual era o papel desses elementos e quais as principais BH do Brasil e boa parte dos grupos não sabiam responder, sendo que o mesmo estava desenvolvendo a atividade. No entanto percebemos que os alunos ficaram dispersos pois confundiram as aulas lúdicas com brincadeiras, por isso ao final da atividade foi necessário que a teoria do conteúdo fosse retomada assim então conseguimos concluir o processo de ensino aprendizagem.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos concluir que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás Unucseh, desempenha um papel crucial na preparação de professores para sala de aula. A iniciativa possibilitou o desenvolvimento de um projeto educacional voltado para o meio ambiente e, especificamente para Bacias Hidrográficas no sexto ano do ensino fundamental. A turma do 6º ano A, serviu como ponto de partida para a difusão de conceitos de educação ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental com isso foi possível aplicar metodologias estudadas em salas de aulas assim criando maior intimidade do professor em formação com a sala de aula. Visto que a metodologia mais trabalhada em sala de aula foi a lúdica pois desde o início do projeto um dos objetivos era fugir das metodologias tradicionalistas. Ao escolher o meio ambiente como tema central, o projeto visa enriquecer o conhecimento dos alunos sobre bacias hidrográficas, empregando metodologias alinhadas com as diretrizes da base comum curricular (BNCC), especificamente EF06GE001 e EF06GE006. Além disso, o compromisso de adaptação contínua da abordagem pedagógica, a incorporação de tecnologias educacionais e a promoção de uma cultura de colaboração e a aprendizagem ativa.

Referências

AZEVEDO, Nathália Helena; SCARPA, Daniela Lopes. Revisão sistemática de trabalhos sobre concepções de natureza da ciência no ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 579-619, 2017.

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

BRASIL. Lei N.º 9.795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

BRASIL. Lei Nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis no 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revogadas Leis no 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória no 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 102, 28 mai. 2012a.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012b.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

Krasilchik, M. (2004). **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo

SANTOS, R.F. (2004) **Planejamento ambiental: teoria e prática**. São Paulo: Oficina de Textos, 184p.

SODRÉ, F. F. Fontes Difusas de Poluição da Água: **Características e métodos de controle**. Artigos Temáticos do AQQUA, Brasília, vol.9, p. 9-16, 2012.

TELLES, D. D. A água e o ambiente. In: TELLES, D. D. (Org.). **Ciclo ambiental da água: da chuva à gestão**. São Paulo: Blucher, 2013. p. 27-54.

VIGOTSKY, L.S. **O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. 6ª Ed. São Paulo : Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1987. p. 35 e a p.117.

.

INDICADOR DE FRAGILIDADE AMBIENTAL PARA A BACIA HIDROGRÁFICA DO RIBEIRÃO JOÃO LEITE (GOIÁS, BRASIL)

ENVIRONMENTAL FRAGILITY INDICATOR FOR THE JOÃO LEITE RIVER BASIN WATERSHED (GOIÁS, BRAZIL)

ELIZA EMANOELLE SILVA GUIMARAES

Discente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis / Goiás, Brasil
elizaemanoelle@gmail.com

JOSÉ CARLOS DE SOUZA

Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis / Goiás, Brasil jose.souza@ueg.br

Resumo: O objetivo deste trabalho foi desenvolver um indicador de fragilidade ambiental para a bacia hidrográfica do Ribeirão João Leite, a partir de uma modelagem de fragilidade potencial e emergente. Na elaboração do indicador de fragilidade potencial foram cruzadas as fragilidades das declividades, dos tipos de solos, das unidades geológicas e dos totais de chuva. Para o indicador de fragilidade emergente, foi cruzado o indicador de fragilidade potencial com o mapa de grau de proteção em relação ao uso e cobertura da terra. Em relação à fragilidade potencial, os resultados indicaram uma predominância das classes baixa e moderada que foram influenciadas pela estabilidade genética das unidades geológicas, dos tipos de solos e das declividades do terreno. Os resultados da fragilidade emergente indicaram predominância da classe alta, ocorrendo em 63,68% da área da bacia. Mas, isso se dá pela intensa fragmentação da paisagem promovida pelas atividades agropecuárias, tais como: lavoura temporária e pastagens plantadas. Estas condições interferem no processo de absorção de água para recarga do lençol freático, aumentam o escoamento superficial provocando processos erosivos, assoreamento e contaminação dos recursos hídricos.

Palavras-chave: Fragilidade potencial. Fragilidade emergente. Modelagem ambiental. Fragmentação da paisagem.

Abstract: This paper proposes to develop an environmental protection indicator for the Ribeirão João Leite watershed, based on potential and emerging protection modeling. In the elaboration of the potential fragility indicator, the fragility of slopes, soil types, geological units and rainfall totals were crossed. To generate the emerging fragility indicator, the potential fragility indicator was crossed with the map of degree of protection in relation to land use and land cover. The results of potential fragility indicated a predominance of low and moderate classes that were influenced by the genetic stability of geological units, soil types and relief slopes. The results of emerging fragility indicated a predominance of the upper class, occurring in 63.68% of the basin area. This occurs due to the intense fragmentation of the landscape promoted by agricultural activities, such as: temporary crops and planted pastures. These conditions interfere with the water absorption process to recharge the water table, increase surface runoff, causing erosion, silting and contamination of water resources.

Keywords: Potential fragility. Emerging fragility. Environmental modeling. Fragmentation of the landscape.

Introdução

São múltiplas as abordagens de análise da paisagem que podem contribuir para o planejamento, gestão e manejo de bacias hidrográficas, em ambientes de alta fragmentação da

paisagem, dentre elas, o conhecimento da fragilidade ambiental emergente e potencial. Essa avaliação pode ser realizada para ambientes naturais e antropizados por meio da análise ambiental integrada, permitindo avaliar as potencialidades e suscetibilidades das diferentes unidades que compõem a paisagem (ROSS, 1994; ROSS, 2012; SOUZA *et al.*, 2020).

A compreensão da fragilidade ambiental do ponto de vista conceitual e metodológico é evidenciada nos trabalhos de Ross (1994, 2012). Desse modo, para Ross (1994) e Amaral e Ross (2009), a fragilidade pode ser potencial quando está em equilíbrio dinâmico, mas com características genéticas potenciais ao desequilíbrio se submetida à ação antrópica; já a fragilidade emergente, refere-se às unidades instáveis, que são os ambientes intensamente antropizados. Assim, entende-se que os ambientes naturais apresentam determinado grau de fragilidade natural, mas, além disso, elas são intensificadas pelas abundantes alterações provocadas pelas intervenções humanas, estimuladas pelo complexo desenvolvimento tecnológico, científico e econômico.

Além de provocar a fragilidade emergente nos ambientes, o processo de ocupação humana de áreas naturais tem gerado a fragmentação das paisagens, assim, os ambientes de domínio do Cerrado tem experimentado esse processo de forma muito intensa nas últimas décadas. Estudos indicam que, por volta de 50% das áreas nativas de Cerrado, foram convertidas em pastagens plantadas e em áreas agrícolas, estabelecendo paisagens altamente fragmentadas, em um domínio de alto grau de endemismo, logo, vulneral à fragmentação de habitats (KLINK; MACHADO, 2005; SOUZA; MARTINS; DRUCIAKI, 2020).

Desse modo, esta proposta de trabalho objetivou desenvolver um indicador de fragilidade ambiental para a bacia hidrográfica do ribeirão João Leite, a partir de uma modelagem de fragilidade potencial e emergente. A Bacia Hidrográfica do Ribeirão João Leite é a principal responsável pelo abastecimento urbano da região metropolitana de Goiânia e pelos múltiplos usos da água e da terra que se dão na bacia. A área da bacia interliga, no sentido montante-foz, as duas maiores malhas urbanas do estado de Goiás, que são Anápolis e Goiânia, além de ser este um espaço onde as paisagens se encontram altamente fragmentadas pelo intenso processo da

terra.

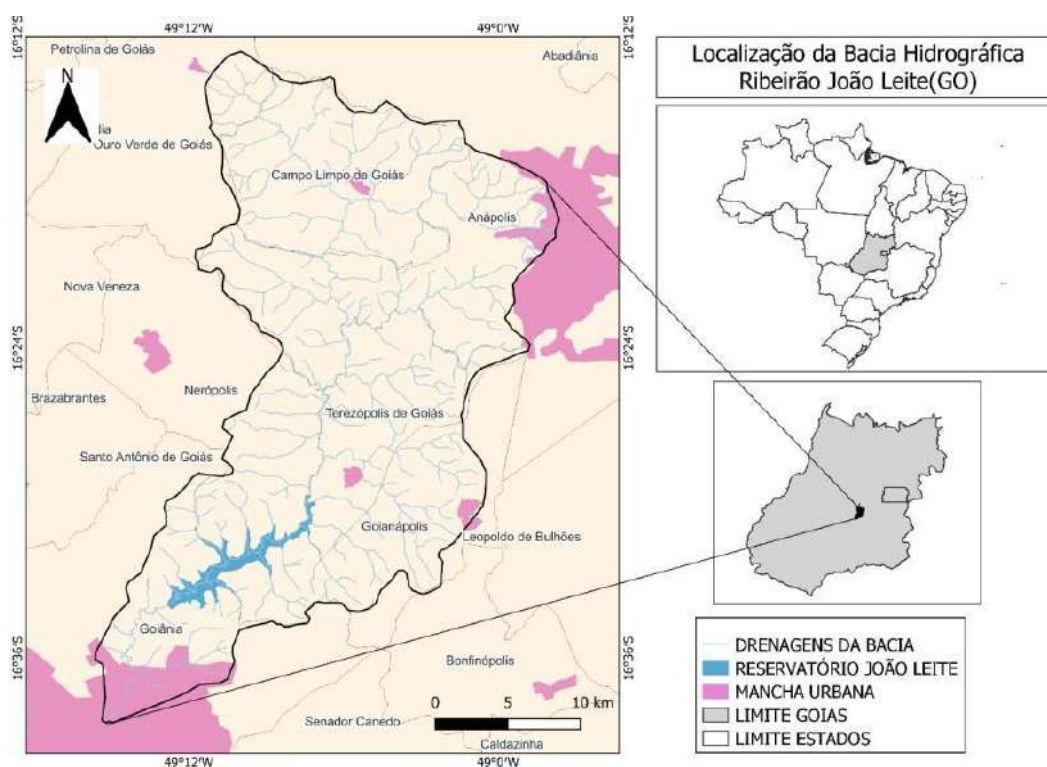


Materiais e métodos

O recorte espacial de aplicação da proposta foi a Bacia Hidrográfica do Ribeirão João Leite, que compõe o sistema de drenagem da alta bacia do rio Meia Ponte. Ela está localizada na porção central do estado de Goiás, entre as latitudes 16° 13' e 16° 39' Sul e longitudes 48° 57' e 49° 11' Oeste, ocupando uma área aproximada de 766 km². Seu território é composto pelos municípios de Goiânia, Anápolis, Terezópolis, Goianápolis, Nerópolis e Ouro Verde (figura 1).

158

Figura 1. Mapa de localização da bacia hidrográfica do Ribeirão João Leite (GO).



Fonte: Autores, 2023.

A partir do Decreto nº 5.704, de 27 de dezembro de 2002 (GOIÁS, 2002), a bacia Hidrográfica do Ribeirão João Leite passou a ser considerada como Área de Proteção Ambiental (APA), onde também está inserida uma unidade de conservação permanente, que é o Parque Ecológico Altamiro de Moura Pacheco.

Para a obtenção da fragilidade ambiental potencial e emergente, fez-se uma adaptação da proposta metodológica de Ross (1994, 2011 e 2012). Foram utilizadas cinco variáveis, sendo elas: unidades geológicas, declividade, tipo de solo, uso e cobertura do solo e totais de chuva. Esta adaptação se dá no incremento das unidades geológicas na modelagem, pois se entende que a composição litológica é uma importante variável para a definição da fragilidade genética do ambiente.

Já, para o mapeamento do uso e cobertura da terra, recorreu-se à base do Projeto Mapbiomas, coleção 7 para o ano de 2021 (PROJETO MAPBIOMAS, 2022). Enquanto as declividades foram mapeadas por meio do modelo digital de elevação Shuttle Radar Topography Mission (SRTM), com resolução espacial de 30 metros, disponível no web-site do United States Geological Survey (USGS, 2022).

No que se refere, ao mapa de solos, foi elaborado a partir da base cartográfica da Agência Goiana de Assistência Técnica, Extensão Rural e Pesquisa Agropecuária (EMATER GO), disponível na plataforma (<http://www.sieg.go.gov.br/siegddownloads/>). Ao passo que, as unidades geológicas foram mapeadas a partir da base de dados da Superintendência de Geologia e Mineração do Estado de Goiás, base esta elaborada em 2009 e disponível em <http://www.sieg.go.gov.br/siegddownloads/geologia>.

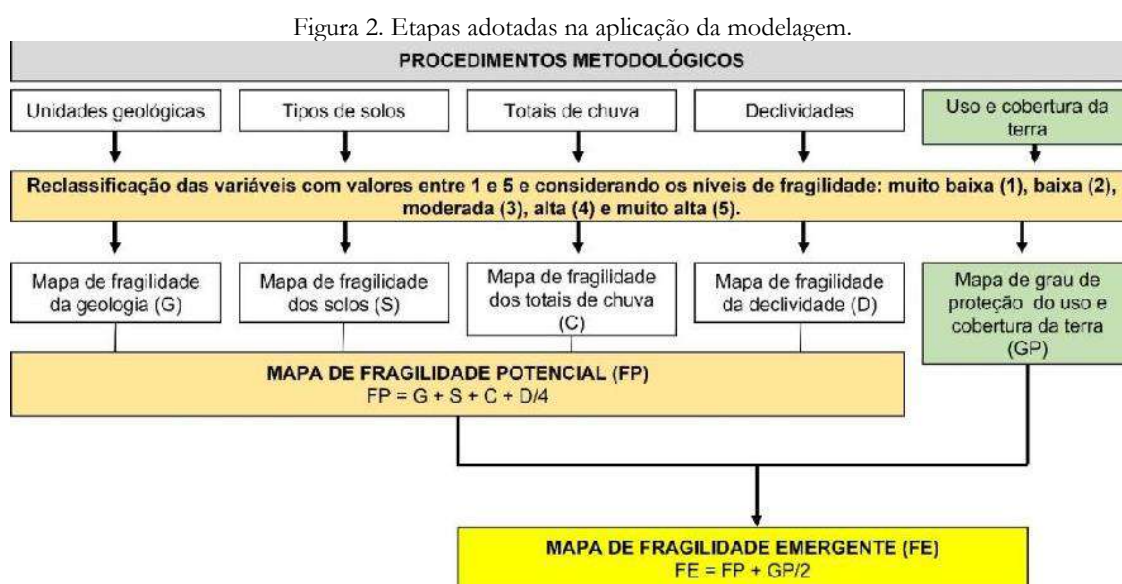
O mapa dos totais de chuva para a bacia foi desenvolvido por meio da interpolação dos dados históricos das estações pluviométricas da Agência Nacional de Águas, levantados na plataforma Hidroweb. Foram usados dados das Estações de Goiânia, Anápolis, Goianápolis e Ouro Verde de Goiás, no período entre 1989 e 2019. Além disso, foi utilizado o interpolador Inverso do Quadrado da Distância acoplado ao software de geoprocessamento QGIS, versão 3.22.

Após o mapeamento e descrição das variáveis, foi feita uma reclassificação das bases de acordo com as definições de Ross (1994), Ross (2011), Amaral e Ross (2009) e Moreira *et al.* (2008). Ademais, são definidas as classes de fragilidades para cada variável, sendo elas: muito baixa, baixa, média, alta e muito alta. Portanto, as bases vetoriais de geologia e solos foram convertidas para extensão *raster* com pixels de 30x30 metros. Já os mapas de fragilidade potencial e fragilidade emergente foram gerados utilizando como ferramenta a calculadora *raster* com a

aplicação da média aritmética. Na fragilidade potencial, foram considerados os níveis de fragilidade das variáveis ligadas aos aspectos naturais do ambiente (geologia, solos, declividades e totais de chuva), enquanto no cálculo da fragilidade emergente, foi acrescentado o grau de proteção em

relação ao uso e cobertura da terra. Cabe ressaltar ainda que a reclassificação dos usos da terra e tipos de cobertura vegetal segue o sentido contrário ao processo aplicado às outras variáveis, pois neste caso o fator mensurado é o potencial de proteção, sendo o valor 1 a condição de maior proteção do ambiente e 5 a menor proteção.

Na figura 2, são apresentadas as etapas metodológicas de aplicação da modelagem.



Fonte: Autores, 2023.

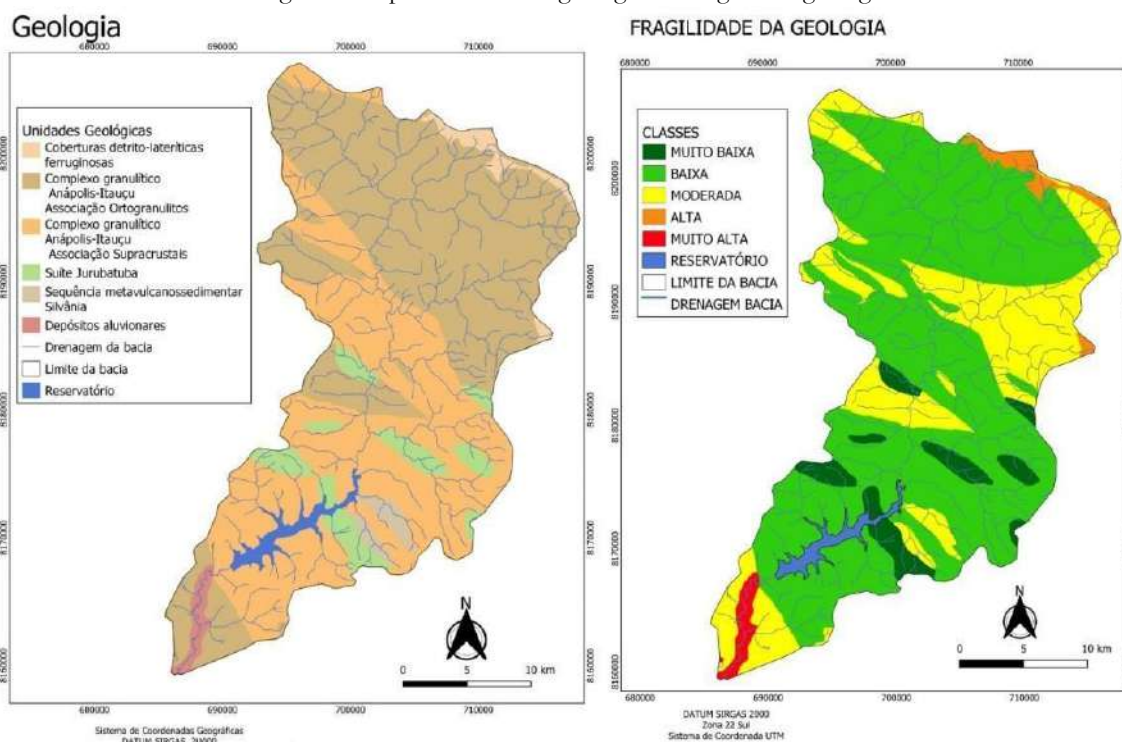
Todas as técnicas de geoprocessamento e elaboração dos produtos cartográficos foram desenvolvidas no software QGIS versão 3.22.

Discussão dos resultados

Nos mapas da figura 3, são apresentadas as unidades geológicas mapeadas na bacia e a reclassificação em relação à fragilidade de cada unidade. Na tabela 1, estão os dados quantitativos de cada classe de fragilidade em relação às unidades e grupos geológicos. Foram identificadas

também seis diferentes unidades geológicas com datações que variam do Paleoproterozóico ao Quaternário, com predominância de rochas metamórficas (MOREIRA *et al.*, 2008).

Figura 3. Mapas de unidades geológicas e fragilidade geológica.



Fonte: Autores, 2023.

Tabela 1. Classes de fragilidade em relação às declividades e suas respectivas áreas.

Atributo	Classe de fragilidade	de Unidade geológica	Área Km²	em Área em %
1	Muito baixa	Coberturas detrito-lateríticas ferruginosas	42,89	5,60
2	Baixa	Complexo granulítico Anápolis-Itaçu Associação Ortogranulitos/Supracrustais	514,45	67,24
3	Moderada	Suíte Jurubatuba	184,22	24,08
4	Alta	Sequência metavulcanossedimentar Silvânia	12,99	1,69
5	Muito alta	Depósitos aluvionares	12,42	1,36
Total			766,80	100

Fonte: Autores, 2023.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



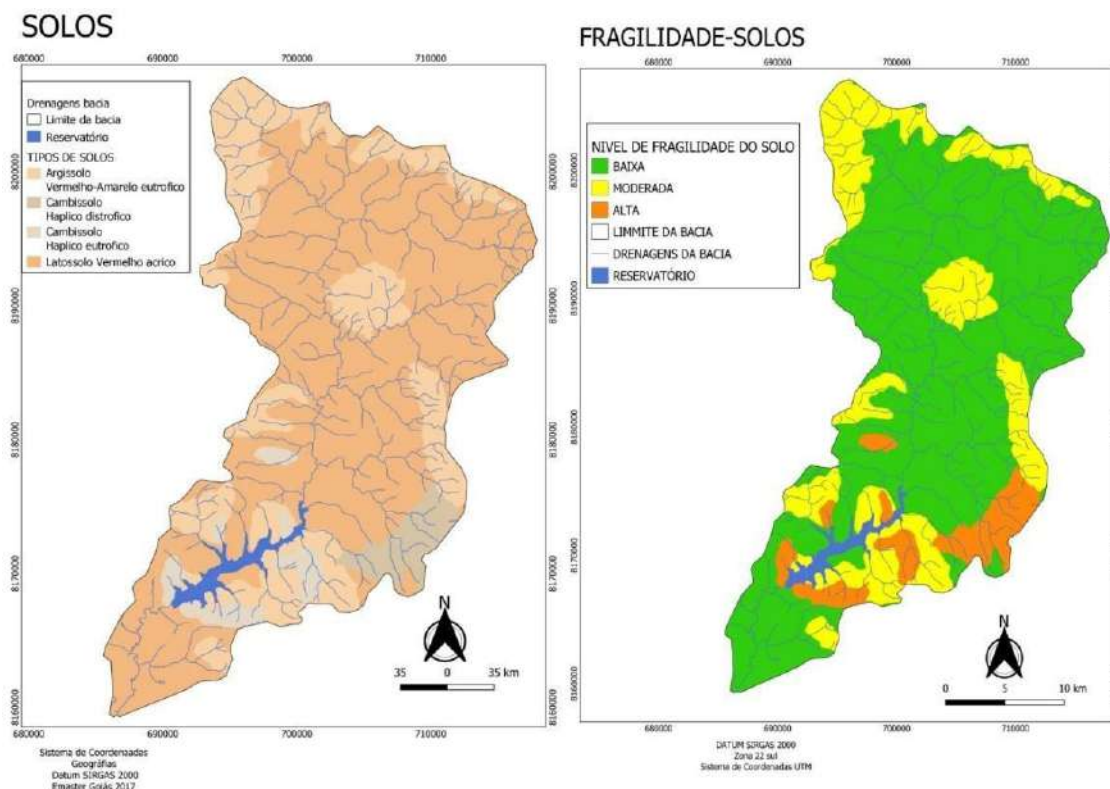
Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

Para Moreira *et al.* (2008), os Complexos Granulíticos compreendem a formação de rochas metamórficas, tais como: granulitos paraderivados representados por gnaisses sílico-aluminosos e quartzo-feldspáticos e granada gnaisses. Já a unidade Suíte Jurubatuba e a sequência Silvânia são granitos deformados com variação para granodiorito e tonalito e presença de rochas básicas e metassedimentares. Enquanto, os Depósitos Aluvionares são compostos por sedimentos argilo-siltosos e arenosos flúvio-lacustres que preenchem depressões resultantes de reativações neotectônicas. Ao passo que, as coberturas detrítico-lateríticas são representadas por lateritos autóctones com formação de carapaças ferruginosas.

Foram identificados na bacia três grupos de solos, sendo eles os Latossolos, Argissolos e Cambissolos. Na figura 4, estão especializados os tipos de solos e suas reclassificações, indicando as classes de fragilidade. Mas a classificação dos tipos de solos está relacionada à sua erodibilidade, ou seja, ao seu potencial de ser removido e transportado em processos erosivos (RUHOFF *et al.*, 2006). Na tabela 2, estão as classes de fragilidade em relação aos tipos de solos e suas respectivas áreas.

Figura 4. Mapas de tipos de solos e fragilidade dos solos.



Fonte: Autores, 2023.

Tabela 2. Classes de fragilidade em relação aos tipos de solos e suas respectivas áreas.

Atributo	Classe de fragilidade	Tipos de solos	Área em Km ²	Área em %
2	Baixa	Latossolo Vermelho	520,21	67,84
3	Moderada	Argissolos	180,30	23,53
4	Alta	Cambissolos	66,29	8,63
Total			766,80	100

Fonte: Autores, 2023.

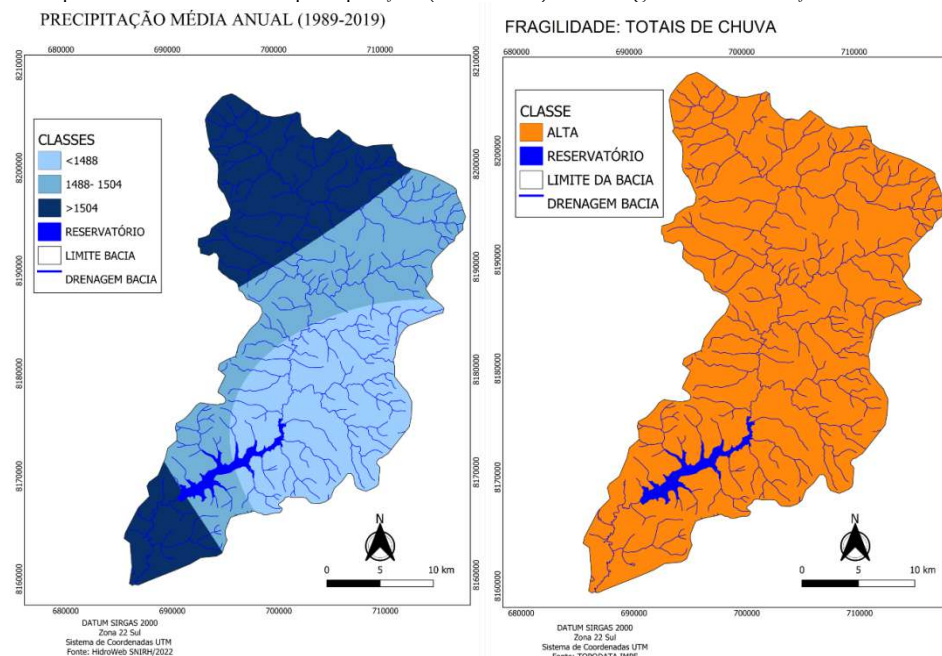
Na reclassificação dos tipos de solos somente os níveis baixo, moderado e alto foram identificados, com predomínio para a classe de fragilidade baixa, que compreende mais de 67% da área, onde ocorrem os Latossolos. Estes solos ocorrem em relevos planos ou suaves ondulados, são bem desenvolvidos, profundos e bem estruturados fisicamente, com textura argilosa e muito argilosa. Já os Argissolos ocorrem em relevos ondulados e apresentam fragilidade moderada, com textura média muito cascalhenta/argilosa e os Cambissolos são



menos profundos e ocorrem em relevos fortemente ondulados com textura argilosa cascalhenta, apresentando fragilidade alta (NEVES *et al.*, 2009).

Quanto ao regime de chuvas, os dados levantados indicaram que a média dos totais de precipitação da Bacia, no período de 1989 a 2019, variou entre 1.472mm a 1525 mm, sendo enquadrada toda a área na classe de fragilidade alta, atributo 4 como apresentado nos mapas da figura 5. Enquanto as características de totais de chuva e sua relação temporal, que insere a bacia numa alta fragilidade, são descritas na tabela 3.

Figura 5. Mapas da média anual de precipitação (1989-2019) e de fragilidade em relação aos totais de chuva.



Fonte:

Autores,

2023.

Tabela 3. Classes de fragilidade em relação aos tipos de solos e suas respectivas áreas.

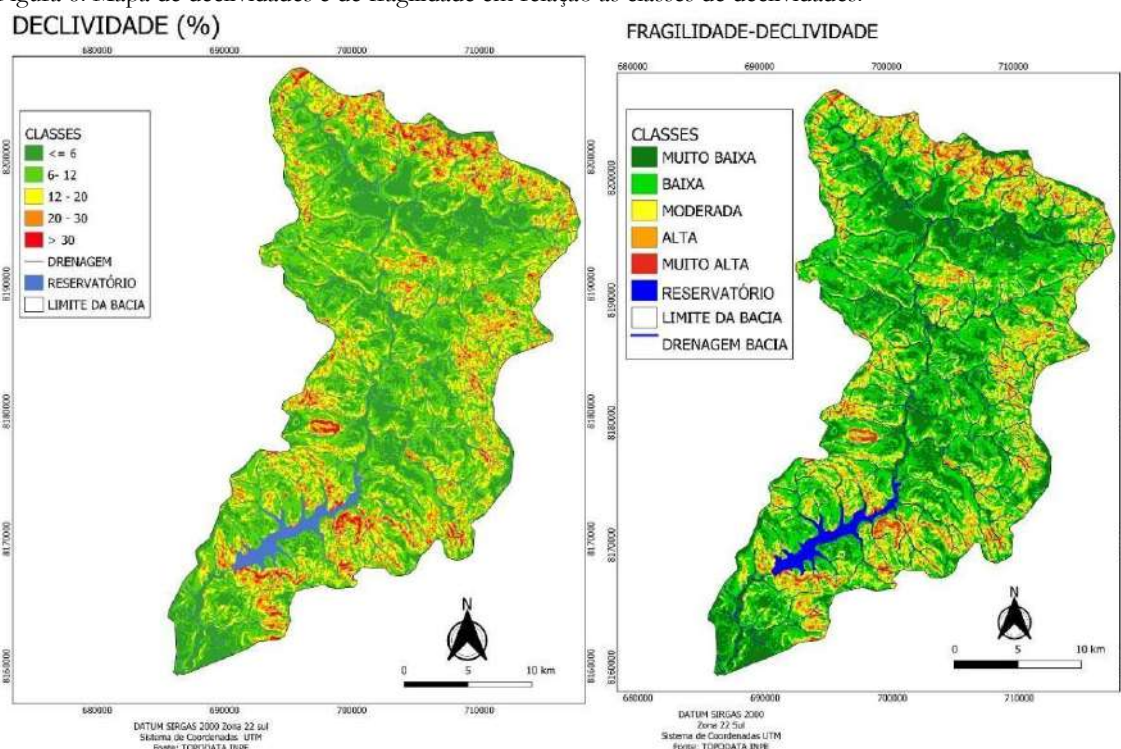
Atributos	Classes de Fragilidades	Características	Área (Km ²)	Área (%)
4	Alta	Distribuição pluviométrica anual desigual, com período seco, entre 3 e 6 meses, grande concentração de chuvas no verão, entre novembro e abril, quando ocorre 70% a 80% do total pluviométrico, com volumes de 1600 a 1800 mm/ano.	766,80	100
TOTAL			766,80	100

Fonte: Ross (2012).



As classes de declividades da bacia e a reclassificação em relação às fragilidades são apresentadas na figura 6. A declividade de um terreno é considerada uma importante variável na avaliação da fragilidade ambiental, pois podem indicar áreas mais ou menos suscetíveis à remoção e transporte de sedimentos por erosão hídrica, bem como a ocorrência de movimentos de massa (OLIVEIRA; KLINKE NETO; PEREIRA, 2016).

Figura 6. Mapa de declividades e de fragilidade em relação às classes de declividades.



Fonte:

Autores,

2023.

Os dados das classes de declividades com suas respectivas áreas estão na tabela 4, indicando que um predomínio de declividades entre 6% a 20%, soma quase 90% da área, o que caracteriza uma região com terrenos que vão de planos a ondulados e com fragilidade em relação às declividades que variam de muito baixa a moderada, predominantemente.

Tabela 4. Classes de Fragilidade em relação às declividades e suas respectivas áreas.

Atributo	Classe	Intervalo	Área – km ²	Área - %
----------	--------	-----------	------------------------	----------



1	Muito baixa	0% - 6%	195,08	24,47
2	Baixa	6% - 12%	318,80	42,71
3	Moderada	12% - 20%	172,36	22,50
4	Alta	20% - 30%	62,91	8,21
5	Muito alta	>30%	16,13	2,11
Total			766	100

Fonte: Autores, 2023.

As áreas mais declivosas ocorrem nas bordas da bacia e estão associadas a estruturas convexas de borda de chapada e estruturas aguçadas em formato de serras no interior da bacia. As áreas com menores declividades são superfícies denudacionais aplainadas no sentido norte-sul.

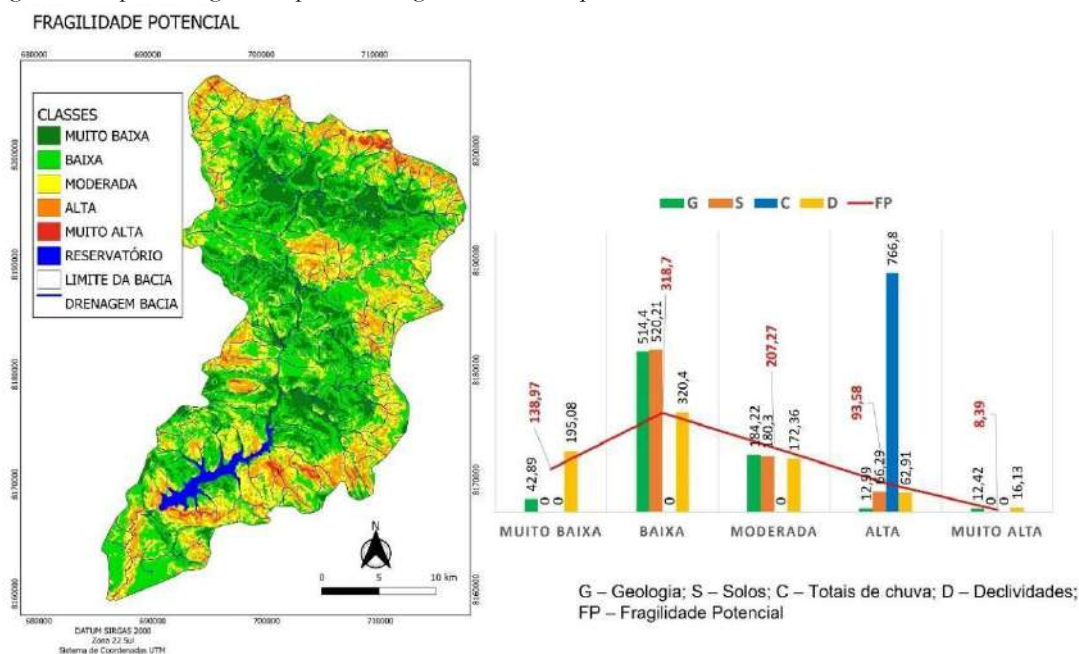
Na figura 7, temos o resultado da fragilidade potencial (FP) da bacia acompanhado de um gráfico correlacionando o quantitativo em área (Km²) das variáveis utilizadas na modelagem (colunas), além da linha vermelha indicando o quantitativo de áreas para cada classe de fragilidade potencial.

Os resultados indicaram uma predominância da classe de FP baixa a moderada, ocorrendo em 318,7 Km² e 207,27 Km², na devida ordem, englobando 41,6% e 27,06% da área da bacia, respectivamente. De acordo com o gráfico, é possível inferir que as variáveis que mais influenciaram na maior ocorrência destas classes foram: a geologia, com estruturas litológicas metamórficas relativamente resistentes; os tipos de solos, com predominância de Latossolos e as declividades, com relevos de planos a suaves ondulados, dominantes na paisagem.

Os maiores níveis de FP ocorrem nas bordas da bacia, onde estão zonas de erosão recusantes e bordas de chapadas bem declivosas, além de relevos interiores mais movimentados, com concorrência de morros de colinas.



Figura 7. Mapa da fragilidade potencial e gráfico com os quantitativos em área das variáveis.



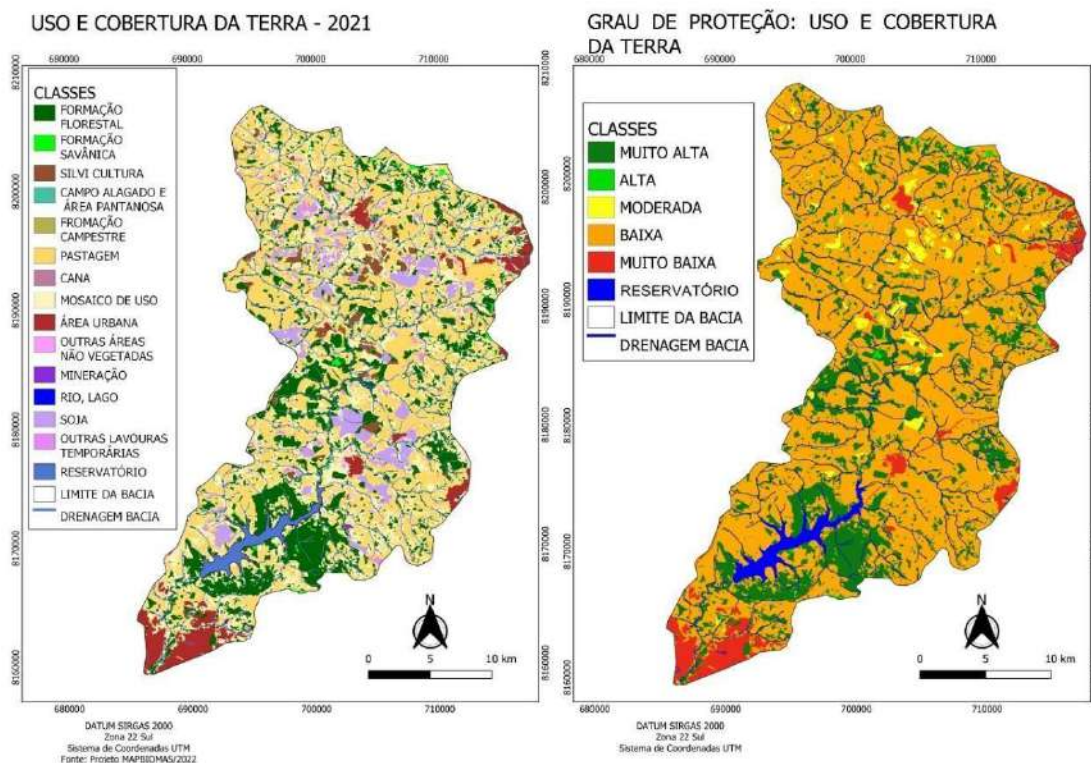
Fonte: Autores, 2023.

Em relação ao uso da terra e coberturas vegetais naturais, foram identificadas treze classes distintas, de acordo com a base do Projeto MapBiomias (2022). Dentre as coberturas de vegetação natural estão os tipos de Cerrado florestal, savânico e campestre, já em relação às áreas antropizadas, há a predominância das atividades agropecuárias, em especial as pastagens plantadas e lavouras temporárias.

Na figura 8, temos o mapa de uso da terra e cobertura vegetal e o mapa de grau de proteção. Na tabela 5, estão agrupadas as classes de cobertura natural e antrópica, sua relação com o grau de proteção do solo e os dados quantitativos em área para cada classe.



Figura 8. Mapa de uso e cobertura da terra (2021) e mapa do grau de proteção.



Fonte: Autores, 2023.

Tabela 5. Grau de proteção em relação aos tipos de uso e cobertura do solo.

Atributo	Grau Proteção	de Classe	Área (Km ²)	Área (%)
1	Muito Alta	Formação Florestal Campo alagado (áreas úmidas) Hidrografia	174,27	22,65
2	Alta	Formação Savânica	4,09	0,53
3	Moderada	Silvicultura Formação Campestre Cana de açúcar Outras lavouras Perenes	19,21	2,51
4	Baixa	Pastagem Mosaicos de Usos Soja Outras Lavouras temporárias	533,35	69,73
5	Muito Baixa	Área Urbanizada Outras áreas não vegetadas Mineração	35,08	4,58



Total	766	100
Fonte:	Adaptado	de Ross (1994).

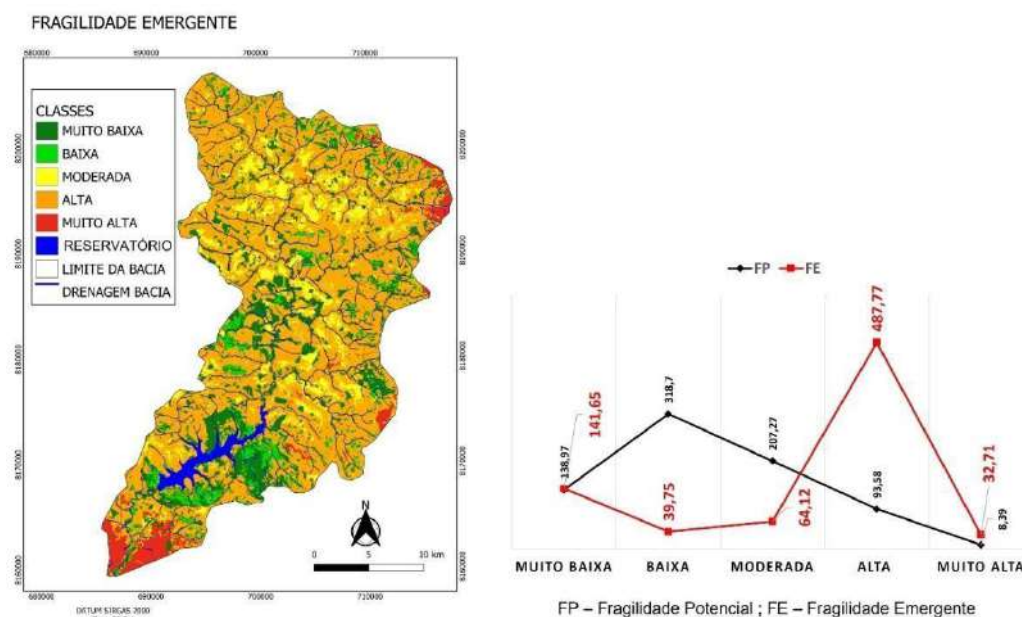
Os dados indicam que quase 70% da área apresenta baixo grau de proteção, totalizando 533,35 Km² onde ocorrem atividades como pastagens plantadas, cultivo de soja e outras lavouras temporárias, além do mosaico de usos, que engloba pastagens e áreas agrícolas em pequenas propriedades.

A compactação do solo em área de pastagem, por pisoteio do gado e as formas inadequadas de manejo, tornam este tipo de uso da terra com baixo grau de proteção. Já as áreas agrícolas, apresentam baixo grau de proteção em função do revolvimento do solo por aragem, que pode ocorrer até duas vezes ao ano e também pela ausência de práticas conservacionistas. Estas condições podem desencadear processos erosivos, assoreamento de cursos d'água e alteração na dinâmica hidrogeológica de vasão e recarga de água (BERTONI; LOMBARDI NETO, 2014).

O grau de proteção muito alto na bacia ocorre nos fragmentos de vegetação florestal de Cerrado, que junto com as áreas úmidas cobrem 22,65% da área. É possível perceber que há a ocorrência de um extenso fragmento de floresta na porção sul da bacia, onde se localiza o Parque Ecológico Altamiro de Moura Pacheco, área de preservação ambiental. Para Amaral e Ross (2009), as áreas florestadas, em função da densidade da cobertura vegetal minimizam os impactos da chuva e do escoamento superficial, evitando processos erosivos e alagamentos.

A partir do cruzamento das classes de grau de proteção da terra com a FP foi possível gerar o mapa de Fragilidade Emergente, considerando a ação antrópica como fator de instabilidade emergente. Na figura 9, temos o mapa de FE e um gráfico comparativo entre a FE e a FP, considerando as áreas em Km² para cada classe de fragilidade. Observa-se ainda, que diferente da FP, onde predominou a classe de fragilidade baixa, a FE indica que 63,68% da área da bacia apresenta FE alta, o que compreende 487,77 Km².

Figura 9. Mapa de Fragilidade Emergente (FE) e gráfico correlacionando FP e FE.



Fonte: Autores, 2023.

As áreas onde ocorrem FE alta são principalmente as que apresentaram FP baixa, por estarem em áreas de relevos planos a suave ondulado, ocorrência de Latossolos e geologia mais resistente, no entanto, com desenvolvimento de atividades agropecuárias, tais como: lavoura temporária e pastagem. Outra classe de FE que se mostrou expressiva foi a muito baixa, com 141,65 Km², compreendendo 18,5% da área da bacia. As áreas que apresentaram FE muito baixa são onde ocorrem coberturas naturais de Cerrado, tais como: formações florestais tipo Cerradão e Mata Seca.

Considerações finais

Os resultados indicaram que a bacia hidrográfica do Rio João Leite apresenta intensa fragmentação da paisagem, restando poucas áreas de cobertura natural, logo, apesar de apresentar estabilidade quanto à Fragilidade Potencial, por seus componentes do meio físico, as atividades agropecuárias desenvolvidas na área maximizam a Fragilidade Emergente. Portanto, estas condições podem gerar inúmeros problemas ambientais, quais sejam: alteração no processo de absorção de água para recarga do lençol freático, aumento do escoamento superficial, que

desencadeia processos erosivos e assoreamento dos cursos d'água, contaminação dos recursos hídricos, dentre outros.

Estes tipos de modelagem ambiental podem subsidiar ações de intervenção para gestão ambiental e implementação de formas de manejo que minimizem os processos de degradação dos ambientes naturais e antropizados, bem como indicar áreas prioritárias para recuperação ou preservação ambiental. O indicador para futuras aplicações desta modelagem é buscar aprimorar a escala das bases a serem cruzadas, no sentido de torná-las maiores, com mais detalhes para a elaboração de produtos cartográficos mais precisos, que contribuam para a gestão ambiental de pequenas áreas.

Agradecimentos

Ao CNPq e a Universidade Estadual de Goiás pela concessão de bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) a primeira autora.

Referências

AMARAL, R.; ROSS, J. L. S. As Unidades Ecodinâmicas na Análise da Fragilidade Ambiental do Parque Estadual do Morro do Diabo e entorno, Teodoro Sampaio – SP. **GEOUSP**, n.26, p.59-78, 2009.

BERTONI, J.; LOMBARDI NETO, F. **Conservação do solo**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

GOIÁS. Decreto nº 5.704, de 27 de dezembro de 2002. Cria a Área de Proteção Ambiental (APA) João Leite e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, GO, publicado em 27.12.2002.

KLINK, C. A.; MACHADO, R. B. A conservação do Cerrado brasileiro, **Megadiversidade**, v. 1, n. 1, julho, 2005.

MOREIRA, M. L. O. et al. (Orgs.) **Geologia do Estado de Goiás e Distrito Federal**. Escala 1:500.000. Programa Geologia do Brasil e Geologia e Mineração. Goiânia: CPRM/SIC - FUNMINERAL, 2008.

NEVES, C. B. et al. Análise das relações entre solos, relevo e a legislação ambiental para a delimitação das áreas de preservação permanente: o exemplo da Alta Bacia do

Ribeirão João Leite, estado de Goiás. **Revista Brasileira de Geomorfologia**, v.10, n.1, p.3-21, 2009.

PROJETO MAPBIOMAS - Coleção 7 da Série Anual de Mapas de Cobertura e Uso de Solo do Brasil. 2021. Disponível em:
https://code.earthengine.google.com/?accept_repo=users%2Fmapbiomas%2Fusertoolkit&scriptPath=users%2Fmapbiomas%2Fuser-toolkit%3Amapbiomas-user-toolkitlulc.js. Acesso em: nov, 2022.

172

ROSS, Jurandyr Luciano Sanches. Análise Empírica da Fragilidade dos Ambientes Naturais e Antropizados. **Revista do Departamento de Geografia** n°8, FFLCH-USP, São Paulo, 1994.

ROSS, J. L. S. Análise Empírica da Fragilidade dos Ambientes Naturais Antropizados. **Revista do Departamento de Geografia**, 8, 63-74, 2011.

ROSS, J. L. S. Landforms and environmental planning: Potentialities and Fragilities. **Revista do Departamento de Geografia**, p. 38-51, 2012.

RUHOFF, A. L. et al. Avaliação dos processos erosivos através da equação universal de perdas de solos, implementada com algoritmos em legal. **Geomática**, v. 1, n. 1, p. 12- 22, 2006.

SOUZA, D. S. L. et al. Análise e Mapeamento da Fragilidade Ambiental no Município de Inconfidentes–MG. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 13, n. 05, p. 2269- 2292, 2020.

SOUZA, J. C.; MARTINS, P. T. A.; DRUCIAKI, V. P. Uso e cobertura do solo no Cerrado: panorama do período de 1985 a 2018. **Élisée, Rev. Geo. UEG – Goiás**, v.9, n.2, jul./dez. 2020.

USGS - UNITED STATES GEOLOGICAL SURVEY. Digital elevation – SRTM. Disponível em: <http://earthexplorer.usgs.gov/>. Acesso em: novembro. 2022.

Dinâmica Territorial na Bacia Hidrográfica do Rio Passa-Três, Uruaçu, Goiás, Brasil

Wellington Ribeiro Martins
Adriana Aparecida Silva
Joana D'arc Bardella Castro

Introdução

A modificação nos padrões de uso do solo, por meio do desflorestamento e incêndios que ocorrem em zonas arborizadas, culminou na erradicação da flora autóctone, acarretando na diminuição e degradação dos ecossistemas naturais e gerando impactos imediatos, principalmente na esfera dos recursos hídricos (ANDRADE; FREITAS; ELEUTÉRIO, 2020).

O rio Passa-Três, um dos cursos d'água afetados por essas transformações, é responsável pelo abastecimento de água à comunidade de Uruaçu, situada no estado de Goiás. Observa-se o acúmulo de sedimentos ao longo do leito do rio, resultando em complicações no fornecimento de água à população, devido à redução na capacidade de retenção hídrica. Isso desencadeia carências recorrentes de água, especialmente durante os períodos de seca (GANDARA, 2017).

As mudanças no manejo das terras exercem um impacto significativo na dinâmica inerente do ciclo hidrológico. A substituição da flora nativa por pastagens ou áreas de cultivo diminui a capacidade de retenção de água pelo solo, o que aumenta o escoamento superficial e a taxa de drenagem. Essas modificações podem ocasionar variações na quantidade e no padrão de fluxo dos rios e afluentes, afetando diretamente a disponibilidade de recursos hídricos com o passar do tempo (SANTOS *et al.*, 2020).

Neste cenário, o propósito do presente estudo consistiu em analisar a transformação na ocupação e utilização das terras na bacia hidrográfica do rio Passa-Três, durante o intervalo de tempo de 1985 a 2021, e o impacto desses fatores no ambiente, especialmente no que tange aos recursos hídricos da bacia.

Desenvolvimento

Metodologia

A área de estudo abrange a bacia hidrográfica do rio Passa-Três (BHRPT), localizada no município de Uruaçu, região norte de Goiás. A bacia é delimitada pelas coordenadas UTM zone 22S N 8406884.32, E 713642.96, S 8377741.94 e W 666441.35, com uma área aproximada de 638,90 km².

Foram criados mapas que representam os tipos de solos, a inclinação do terreno da área de pesquisa e de uso e cobertura da terra para os anos de 1985, 2003 e 2021 (cobrindo um período de 36 anos), utilizando a base de dados da EMATER (2017) e a Coleção 7 da plataforma MapBiomias (2021), com cada classe de solo analisada e mapeada de acordo com o Manual Técnico de Pedologia do IBGE (2007).

No *software* livre QGIS 3.22, os arquivos e as imagens foram recortadas de acordo com a área da bacia e utilizadas para a elaboração dos mapas cartográficos. Em seguida, os dados foram organizados em tabelas, apresentando as porcentagens e as áreas totais das classes para análise das alterações ocorridas no uso da terra ao longo do período determinado.

Resultados e Discussões

Os solos identificados na região consistem em: Argissolos, Cambissolos, Latossolos e Neossolos. Os Argissolos detêm a maior extensão na bacia, com predominância do Argissolo Vermelho-Amarelo distrófico, representando 35,68% da área, seguido pelo Argissolo Vermelho-Amarelo eutrófico, que abrange 24,32%. Em seguida, o Cambissolo Háptico distrófico ocupa 19,54% da área, enquanto o Latossolo Vermelho distrófico está presente em 10,95% do território. Em proporções menores, observa-se o Latossolo Vermelho-Amarelo distrófico, com 5,76%, e o Neossolo Litólico distrófico, com 2,58%.

Na bacia, verifica-se que o relevo predominante é o ondulado, com 46,90% da área. Em seguida, identificam-se áreas com relevo suavemente ondulado (29,47%) e relevo fortemente ondulado (16,83%). Esses dados mostram que a bacia exibe um predomínio de relevo ondulado, com variações que vão desde suavemente ondulado até fortemente ondulado. Em menor extensão, cerca de 6,19% da bacia, encontra-se relevo plano.

No período compreendido entre 1985 e 2021, verificou-se uma redução substancial da cobertura vegetal nativa, em contrapartida ao aumento das áreas destinadas à prática agropecuária, incluindo o cultivo de soja e cana-de-açúcar, que foram incorporados nas últimas décadas, bem como o incremento da expansão urbana.

As alterações no uso da terra, caracterizadas pela remoção da vegetação para fins agropecuários, sem a implementação de medidas de conservação do solo e em áreas de preservação permanente, contribuem para o surgimento de processos erosivos, especialmente em solos naturalmente suscetíveis à erosão, como os presentes na região da bacia.

Essas ações prejudicam a capacidade de proteção dos corpos d'água e de retenção de contaminantes, impedindo que os sedimentos resultantes dos processos erosivos invadam os recursos hídricos. A preservação da cobertura vegetal nas margens dos rios desempenha um papel crucial nesse contexto, assegurando sua proteção (BONNET; FERREIRA; LOBO, 2008).

O desenvolvimento de atividades agropecuárias ao longo das margens do rio resulta na ausência de vegetação natural nas áreas de captação de água, o que, por sua vez, contribui para a ocorrência de erosão causada pelas chuvas na terra. Essa remoção da cobertura vegetal apresenta um considerável potencial de impacto na formação de processos erosivos (MACHADO; TORRES, 2012), especialmente devido às características naturais dos solos e à inclinação da região, que os tornam propensos à erosão.

Para abordar as questões ambientais decorrentes da utilização inadequada da terra e seus efeitos sobre os recursos hídricos, torna-se crucial a implementação de práticas de manejo do solo voltadas para a conservação e sustentabilidade. Estas práticas incluem a rotação de culturas, o plantio direto, o manejo da vegetação nas margens do rio e o controle da erosão (SANTOS *et al.*, 2020). O propósito dessas medidas é mitigar a erosão, melhorar a infiltração da água no solo e preservar a qualidade dos recursos hídricos.

No entanto, faz-se imprescindível a combinação destas práticas com políticas de educação ambiental, incentivos econômicos e regulamentações apropriadas, visando promover a sua adoção em larga escala (FRIZZO; CARVALHO, 2018).

Considerações finais

Na bacia do rio Passa-Três, observam-se transformações na cobertura vegetal devido à expansão das atividades agropecuárias, resultando na redução do cerrado em prol de pastagens e agricultura. O emprego inadequado do solo acarreta impactos que se estendem desde o desmatamento até a prática da agricultura e pecuária. A resolução desses desafios demanda a adoção de práticas eficazes de manejo do solo, bem como a implementação de programas de educação ambiental, a oferta de incentivos econômicos e a criação de regulamentações apropriadas. Isso

requer a colaboração ativa de agricultores, comunidades locais e autoridades governamentais, com o objetivo de assegurar a preservação dos recursos hídricos a longo prazo.

Referências

ANDRADE, M. H. S.; FREITAS, S. C. de.; ELEUTÉRIO, A. dos S. Qualidade ecológica da água: monitoramento com bioindicadores e análise do uso e ocupação da terra em uma bacia hidrográfica urbana. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n.11, p.88187–88200. 2020.

GANDARA, G. S. Rios: território das águas às margens das cidades: o caso dos rios de Uruaçu-GO. **Revista Franco-Brasileira de Geografia**. n.31. 2017.

SANTOS, L. B. *et al.* Análise da Dinâmica do Uso da Terra na Bacia Hidrográfica do Rio Marapanim, Pará. **Revista Brasileira de Geografia Física**. v. 13, n. 04, p. 1935-1952. 2020.

EMATER – Agência Goiana de Assistência Técnica, Extensão Rural e Pesquisa Agropecuária. Refinamento do mapeamento de solos para escala de 1:250.000. 2017. Disponível em: <http://www.sieg.go.gov.br/siegdownloads/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Manual Técnico de Pedologia. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv37318.pdf>. Acesso em: 14 janeiro 2022.

EMBRAPA – EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. Serviço Nacional de Levantamento e Conservação de Solos (Rio de Janeiro, RJ). Súmula da 10. Reunião Técnica de Levantamento de Solos. Rio de Janeiro, 1979. 83p.

BONNET, B. R. P.; FERREIRA, L. G.; LOBO, F. C. Relações entre qualidade da água e uso do solo em Goiás uma análise à escala da bacia hidrográfica. **Revista Árvore**, Viçosa-MG, v.32, n.2, p.311-322. 2008.

MACHADO, P. J. O.; TORRES, F. T. P. Introdução à hidrogeografia. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, I. C. de M. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, n. 1, p. 115–127, 2018.

Uso da geotecnologia para avaliação das Áreas de Preservação Permanentes (APP) do rio Passa-Três, Uruaçu, Goiás, Brasil

Wellington Ribeiro Martins
Adriana Aparecida Silva
Joana D'arc Bardella Castro

177

Introdução

O Código Florestal Brasileiro, uma legislação amplamente discutida, tem como foco principal a regulamentação da preservação dos ecossistemas e dos recursos naturais, visando garantir a qualidade de vida da população. No âmbito do Código, foi estabelecido o conceito de "Área de Preservação Permanente" (APP), definindo-a como uma área que deve ser mantida preservada, independentemente da presença ou ausência de vegetação nativa. O objetivo é proteger os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, promovendo a circulação genética da fauna e flora, além de preservar o solo e o bem-estar humano (BRASIL, 2012a).

As APPs situadas ao longo dos cursos d'água desempenham um papel crucial na proteção e na garantia da qualidade da água. No entanto, essas áreas, vitais para a preservação dos recursos hídricos, têm sido negligenciadas em relação ao cumprimento das leis de preservação (ALMEIDA; VIEIRA, 2014).

No município de Uruaçu, localizado em Goiás, o rio Passa-Três, fundamental para o abastecimento de água da população, enfrenta um conflito entre a exploração dos recursos hídricos e a sua preservação. As atividades agropecuárias, caracterizadas pelo desmatamento e pelas queimadas de vegetação nativa, são a principal causa da degradação dos afluentes hídricos. Isso resulta em processos erosivos, assoreamento, contaminação dos canais e impactos no acesso à água nas áreas urbanas (GANDARA, 2017).

Portanto, a realização do mapeamento das APPs ao longo dos cursos d'água representa um passo fundamental no planejamento territorial. Esse processo permite a demarcação das áreas de preservação e contribui para a redução das violações das leis que proíbem a ocupação ilegal dessas regiões (PESSI *et al.*, 2018).

Diante desse cenário, o objetivo deste estudo é definir e avaliar o estado de conservação das Áreas de Preservação Permanente ao longo das margens do rio Passa-Três. A

finalidade é disponibilizar informações que possam ser empregadas na gestão do território, com o propósito de assegurar a proteção dos recursos hídricos do rio Passa-Três.

Desenvolvimento

Metodologia

O rio Passa-Três encontra-se na região centro-sul do município de Uruaçu, na região norte do estado de Goiás. Sua extensão é de aproximadamente 61,40 quilômetros e suas coordenadas delimitantes são UTM zone 22 Sul N 8399586.70, E 712992.16, S 8386448.76 e W 667024.45.

Para a definição dos limites da Área de Preservação Permanente (APP) marginal do rio Passa-Três, foi utilizado o software livre QGIS 3.22, seguindo as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 12.561/2012. Posteriormente, realizou-se a análise de imagens de satélite do Google Earth, datadas de 2021, com o propósito de classificar e avaliar o estado atual da APP, com o objetivo de determinar a qualidade ambiental do rio Passa-Três, seguindo metodologia de Moraes e Nascimento (2020), com adaptações.

Após essa etapa, efetuou-se o cálculo da extensão total correspondente à Área de Preservação Permanente do manancial e procedeu-se à classificação e quantificação da área para a geração das tabelas e análise dos dados, com a classificação da APP baseada em sua condição ambiental, considerando se está adequada ou inadequada.

Resultados e Discussões

A área compreendida pelas APPs marginal do rio Passa-Três, definida de acordo com as regulamentações aplicáveis, abraça uma extensão total de 17.611.468,49 m², o equivalente a 1.761,15 ha. A APP com vegetação nativa, em conformidade com as disposições legais, é de 223,11 ha (12,67%). Em relação à quantificação das áreas de APP com qualidade ambiental inadequada, o principal uso e ocupação é representado pela pastagem, abarcando uma extensão de 641,16 ha (36,41%). Adicionalmente, a área de APP com vegetação nativa, porém em estado de degradação, sujeita a risco de erosão ou já afetada por processos erosivos, é estimada em 521,00 ha (29,58%).

Foi igualmente identificada uma parcela da APP que está sendo utilizada para fins agrícolas, mais especificamente destinada ao cultivo de hortaliças ou grãos de pequeno porte. A utilização agrícola da APP abrange uma área de 48,49 ha (2,75%). Por outro lado, a área ocupada por edificações residenciais e rurais dentro dos limites da APP é quantificada em, correspondendo

a 327,38 ha (18,59%). A Tabela 1 apresenta de forma detalhada a quantificação das classificações da APP ao longo do rio Passa-Três.

Os problemas identificados estão vinculados ao uso inadequado e à ocupação não autorizada das terras nas regiões das APPs. No que concerne à extensão total, somente uma parcela reduzida, abarcando 223,11 hectares, equivalente a meros 12,67% de toda a área, conserva-se em um estado ambiental considerado aceitável.

Por outro lado, uma proporção substancial, correspondendo a 87,33% da extensão da APP (1.538,04 ha), encontra-se em estado ambiental inadequado, em desacordo com as regulamentações legais. Essa situação se traduz em uma vasta extensão desprovida de vegetação marginal, o que resulta na perda dos benefícios associados à qualidade da água e à preservação do manancial Passa-Três.

Esses dados ressaltam a urgência de adotar ações para a restauração da área degradada e a implementação de medidas específicas para a recuperação dos recursos no bioma Cerrado, visando à preservação a longo prazo (SILVA *et al.*, 2016). A elaboração de estratégias eficazes para a conservação dos recursos hídricos promoverá a sustentabilidade ambiental e a melhoria da qualidade de vida das comunidades dependentes desses mananciais (PESSI *et al.*, 2018). Portanto, torna-se fundamental que se adote uma abordagem abrangente que considere tanto a proteção das Áreas de Preservação Permanente nas margens dos rios quanto a recuperação das áreas degradadas.

Considerações finais

As Áreas de Preservação Permanente marginais do rio Passa-Três encontram-se em um estado de qualidade ambiental inadequada, predominantemente utilizadas como pastagens desprovidas de vegetação nativa, com potencial para causar erosão e assoreamento, o que resulta na degradação do rio e compromete a sua proteção. Portanto, para garantir a preservação do manancial e dos recursos hídricos, torna-se essencial que se integre a conservação das APPs à gestão dos recursos hídricos, incluindo a implementação de medidas de recuperação, bem como a imposição de restrições e regulamentações eficazes.

Referências

ALMEIDA, A. S. de; VIEIRA, I. C. G. Conflitos no uso da terra em Áreas de Preservação Permanente em um polo de produção de biodiesel no Estado do Pará. **Rev. Ambient. Água**, v. 9, n. 3. p.476-487. 2014.

- BRASIL. Lei nº 12.651 de 25 de maio de 2012. **Estabelece normas gerais sobre a proteção da vegetação, áreas de preservação permanente, 2012a.** [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.
- GANDARA, G. S. Rios: território das águas às margens das cidades: o caso dos rios de Uruaçu-GO. **Revista Franco-Brasileira de Geografia**. n. 31, p. 85-98. 2017.
- MORAES, R. A.; NASCIMENTO, A. T. A. A análise temporal do uso e cobertura do solo na bacia hidrográfica do rio Piracicaba em Minas Gerais. **Geoambiente On-line**, [S. l.], n. 38, p. 19–37. 2020.
- PESSI, D. D. *et al.* Qualidade da Cobertura Vegetal em Áreas de Preservação Permanente de Nascentes. **Anuário do Instituto de Geociências**. v. 41, n. 3, p. 270-280. 2018.
- SALEMI, L. F. *et al.* Aspectos hidrológicos da recuperação florestal de áreas de preservação permanente ao longo dos corpos d'água. **Revista do Instituto Florestal**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 69-80, 2011.
- SILVA, R. G. *et al.* Avaliação do processo de restauração de área de preservação permanente degradada no sul de Minas Gerais. **Rev. Agro. Amb.**, v. 9, n.1, p. 147-162. 2016.

CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DIRECIONADA AO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

PÓS-DOCTORANDO: EDMILSON BORGES DA SILVA (Bolsista CAPES)

SUPERVISORA: Dra. VERALÚCIA PINHEIRO

181

Palavras-chaves: representações; totalidade; Goiás, educação, ensino médio.

Introdução

Compreender, analisar e explicar o conjunto de representações sobre educação, do mais simples ao mais complexo, contido nos documentos oficiais que norteiam a política pública de educação direcionada ao ensino médio no Estado de Goiás, será o tema da pesquisa delineada nesse projeto e em desenvolvimento. O recorte temporal para referenciar a presente pesquisa vai de 1999 até 2022. Embora seja um período longo, no entanto, necessário em função de uma continuidade governamental, pois, são quatro mandatos de um mesmo governador, ainda que altere seus secretários na pasta da educação, intercalado por um sucessor com rupturas de ordem política que, muito provavelmente, não tenha abalado a continuidade da política de educação. Por fim, o tempo previsto (23 anos), ainda contempla um terceiro mandatário no executivo estadual que já enfrentava distintos debates no cenário político, por isso, o tempo dilatado permitirá analisar como as representações sobre a educação se mantiveram ou alteraram; também será possível analisar se a ordem oficial foi ou não impactada pelos debates externos dos enfrentamentos políticos partidários, bem como, pela participação e exigências da sociedade civil.

Para compreender tamanha problemática é necessário entender o conceito de representações nas suas diferentes abordagens e teorias. Das representações coletivas, passando pelas representações sociais até o referencial teórico sobre as representações cotidianas. Será necessário entender cada uma e fazer a opção pela que melhor coaduna com os objetivos e metodologia do presente projeto. Sendo que a teoria marxista das representações, de Marx aos seus epígonos, é a teoria que melhor atende aos anseios deste projeto de pesquisa. Sendo que é possível o diálogo com outras abordagens, realizando a assimilação crítica, assim, outras abordagens

poderão oferecer elementos à teoria que orienta essa pesquisa coadunando com a análise da problemática aqui nomeada.

Marx deixou alguns elementos teóricos que ajudam no desenvolvimento de uma teoria das representações, entre esses elementos está sua teoria sobre a consciência. Com o aprofundamento da divisão social do trabalho, outrora uma divisão sexual do trabalho, se torna assim de fato uma divisão quando desenvolve a divisão entre trabalho material e trabalho espiritual, nesse momento “[...] a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral, etc. ‘puras’” (MARX, 2009, p. 35). Contudo, a divisão social do trabalho aprofunda as contradições inclusive entre os produtos da consciência, acima mencionados por Marx, em função da contradição das relações existentes e as forças produtivas existentes (MARX, 2009). As contradições inerentes à divisão social do trabalho estão dadas por diversos fatores, entre eles “[...] a distribuição desigual, tanto quantitativa e quanto qualitativa, do trabalho e de seus produtos” (MARX, 2009, p. 36). Portanto, em Marx a consciência não determina a vida é o contrário, os homens ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio material, transformam sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar, com isso conclui Marx “A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real” (2009, p. 94). Com isso é necessário entender que as ideias, a imaginação das pessoas são reais ou ilusórias, ancoradas na realidade concreta, não são produtos apenas do seu imaginário, de doutrinas “portanto, é na vida real, nas relações sociais concretas, que se formam as representações dos indivíduos. É na vida cotidiana, no modo de vida dos indivíduos, que se constituem sua consciência, suas ideias, suas representações” (VIANA, 2008, p. 85).

Referencial teórico

Para viabilizar tal pesquisa é necessário partir de um referencial teórico que garanta olhar a totalidade. O ordenamento jurídico específico – o direcionado a educação em Goiás – é uma totalidade inserida numa totalidade maior – a educação nacional com seu ordenamento jurídico próprio e que subordina o ordenamento estadual -, todas essas, por sua vez, são totalidades

inseridas numa totalidade maior – o conjunto social que forma a sociedade brasileira e assim segue com a imersão dessa totalidade na totalidade que denota as relações internacionais.

Posto isso, a teoria que melhor ajudará o desenvolvimento, análise e explicação dessa pesquisa é o materialismo histórico com seu método dialético elaborado por Marx (2006; 2007; 2009), Bottomore e Rubel (1964), bem como de autores que seguiram os passos de Marx e corroboraram com sua teoria, entre estes, Viana (2008a; 2008b; 2015; 2019), ainda existe autores que guardam diálogos críticos com Marx que poderá ajudar no desenvolvimento dessa pesquisa, entre esses, Bourdieu (1998), Saviani (2012), entre outros. Já que o método dialético é uma derivação da teoria – materialismo histórico – e tem identificação com esta, é portanto, um recurso heurístico de reconstrução do concreto na mente (VIANA, 2015), por isso se torna o método adequado a essa pesquisa já que não é modelo que enquadra a realidade, uma vez que essa é histórica e social e uma produção humana. Assim, interessa a dialética materialista buscar as determinações dessa realidade concreta, histórica e social para se chegar a sua determinação fundamental. Por isso, que é o ser social que determina a consciência social, não são as ideias que determinam o ser. Portanto, a abstração é a forma de construir o real no pensamento, sendo este real concreto e multideterminado indo da aparência a essência.

Metodologia

Respaldado em um arcabouço teórico metodológico, é necessário reunir o máximo de informações que viabilize os objetivos da pesquisa. Uma pesquisa on-line na página da Assembleia Legislativa do Estado e em outros sites poderá orientar uma visita à Secretaria Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Educação no intuito de reunir, para futura análise, as leis fundamentais que regem a política educacional do Estado de Goiás.

Portanto uma pesquisa documental reunindo a legislação, minutas de intenções, editais, relatórios e outros possibilitará a análise das representações e concepções, bem como buscar o contexto do debate e o que está oculto no discurso legislativo. Uma pesquisa bibliográfica de livros que teorizam o debate sobre a educação, pesquisa sobre teses, dissertações e artigos que analisam esse período e tema em alguns recortes, ajudará qualificar a análise da dinâmica de instauração, avanços e recuos da legislação, bem como revelar como se deu o confronto entre diferentes autores no ordenamento jurídico que legitima a operacionalidade da educação e ainda, como foi e se foi,

por quem foi contestado os processos de mudanças na educação em Goiás, lidos a partir da construção, implementação e mudanças no marco legal. Analisar o conteúdo e o contexto do discurso legislativo, os diferentes atores, grupos, instituições envolvidas no processo. O discurso oficial e a contraofensiva de trabalhadores e estudantes dados durante o desenvolvimento dos processos educacionais do recorte temporal desta pesquisa, ajudará entender as pressões, quem são os pressionados e quem tem a condição de submeter outros a pressões, a natureza externa e interna dessas inflexões. O conjunto de informações e análises possibilitará conhecer as representações e concepções de educação que orientam e prescrevem a educação em Goiás. Quem são as instituições, seus interesses, a determinação do Estado, enfim, como o modo de produção determinante nessa sociedade exige, orienta e pauta a elaboração da política pública de educação no Estado de Goiás, poderá vir à proa, estabelecendo esses procedimentos de pesquisa e submetendo todo o material levantado à análise, considerando os pressupostos do método dialético vinculado à teoria do materialismo dialético.

Considerações finais

Em quatro meses de desenvolvimento da pesquisa, documentos foram levantados no Conselho Estadual de Educação e em pesquisa on-line. Tentativas já foram realizadas na secretaria de educação, no fórum estadual de educação, existe um diálogo aberto com o SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás – e com o gabinete de uma deputada estadual no intuito de coletar material que colabore para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Nas leituras e análise prévias realizadas até aqui as representações de educação que salta aos olhos são: educação como fonte de humanização face a violência em que estão expostas a juventude, educação para o trabalho e cidadania. Esses três pilares – humanizar, trabalho e cidadania – parece balizar todos documentos oficiais e o discurso conexo a política de educação no âmbito estadual e federal. Diante da constatação permanente das transformações sociais constante no modo de produção capitalista, uma série de exigências que se colocam os legisladores e educadores levam a inúmeras representações sobre a juventude, o papel da educação, do ato educativo etc. Assim, a mobilização da juventude no ato educativo é uma representação que passa a ser constituída sobre o discurso do “protagonismo juvenil”; as transformações tecnológicas na base produtiva do capitalismo, ou seja, a evolução das forças produtivas e as mudanças nas relações produtivas, enfim, as adequações do modo de produção na extração do mais valor, leva a

adequações em todas as dinâmicas sociais, a educação assimila essas exigências de forma impactante em seu discurso e nos limites de suas ações, por isso, as representações que emergem estão voltadas para a percepção da “diversidade, equidade, flexibilidade, autonomia, pensamento crítico, escola como promessa de futuro etc.”

Referências

- BOTTOMORE & RUBEL. Sociologia e filosofia social de Karl Marx. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.
- BOURDIEU, Pierre. Escritos sobre educação. Petrópolis: vozes, 1998
- ENGELS, Friedrich & MARX, Karl. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ENGELS, Friedrich & MARX, Karl. A ideologia alemã. In: Sobre a religião.
- ENGELS, Friedrich & MARX, Karl. Lisboa: Edições 70, 1972.
- MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. São Paulo: expressão popular, 2007.
- MARX & ENGELS. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Centauro, 2006.
- MORREIRA, Marcos Elias. Ressignificação do ensino médio: um caminho para a qualidade. In: MORREIRA, Marcos Elias (Org.). Ressignificação: ensino médio em travessia. Goiânia: Editora da UEG, 2009.
- SAVIANI, Demerval. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Autores associados, 2012.
- VIANA, Nildo. A pesquisa em representações cotidianas. Lisboa, 2015.
- VIANA, Nildo. Senso comum, representações sociais e representações cotidianas. Bauru: Edusc, 2008a.
- VIANA, Nildo. O que é marxismo. Rio de Janeiro: Elo editora, 2008b.
- VIANA, Nildo. Políticas de saúde no brasil e discurso legislativo: uma análise dialética do discurso. São Paulo: Saramago, 2019.

Variação verbal na oralidade: como se autoavaliam os goianos

MATTOS, Shirley Eliany R.
PEREIRA, Angélica Araújo
SANTOS, Yglê Almeida dos
COSTA, Joana Darc Inocência
NETO, Akila Dias

Introdução

A oralidade goiana de áreas urbanas, segundo as pesquisas de Mattos (2013; 2015; 2017; 2020), apresenta a particularidade de exibir níveis de não concordância verbal (CV) com primeira pessoa do plural (1pp) *nós* e com terceira pessoa do plural (3pp) *eles/elas* acima da média nacional nessas mesmas áreas. Com 1pp *nós*, por exemplo, Mattos (2013) verificou 22% de casos de não concordância verbal do tipo "Depois *nós* conversa"; com 3pp *eles/elas* ou equivalentes Mattos (2015) verificou 49% de não CV do tipo "*Eles* vendeu toda a mercadoria de ontem", resultados obtidos entre goianos com mais de 10 anos de escolarização. Isso constitui numa característica peculiar, visto que, em geral, são áreas rurais que costumam apresentar maiores níveis de não concordância verbal com as formas pronominais implicadas. As áreas urbanas, por seu turno, grandemente em função dos efeitos da escolarização da população, exibem maiores níveis de CV e os fenômenos linguísticos de não CV tendem a sofrer intolerância e discriminação ostensivas. Nesse cenário, nossa investigação teve então como objetivo principal captar as percepções e avaliações dos fenômenos de não concordância verbal (CV) com primeira pessoa do plural *nós* e com terceira pessoa do plural *eles/elas* ou equivalentes na oralidade goiana no âmbito das unidades universitárias da UEG, CSEH e CET, no município de Anápolis, Goiás. Essas unidades se ocupam de graduações em áreas diversas do conhecimento, como Ciências Contábeis, Letras, História, Geografia, etc. (em CSEH); em cursos como Arquitetura e Urbanismo, Química Industrial, Engenharia Civil, Farmácia, Licenciatura em Física, etc. (em CET).

As pesquisas de Mattos (2013; 2015; 2017; 2020) desenvolveram-se numa abordagem sociolinguística de base laboviana (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968 [2006]; LABOV, 1972, 1994, 2001), e concluíram que o goiano se reconhece linguística e identitariamente nos fenômenos de não CV com 1pp e 3pp, visto que o Estado prestigia a cultura de base rural de suas origens, com sua língua remontando ao dialeto caipira (AMARAL, 1982). Goiás é conhecido como

a terra dos eventos ligados à agropecuária, à música sertaneja, e ao turismo de natureza (cachoeiras, trilhas, cidades históricas).

Desse modo, foi natural querermos testar as hipóteses de Mattos (2013; 2015; 2017; 2020) pela perspectiva das avaliações claras emitidas pelos falantes. A escolha do meio universitário como campo de pesquisa constituiu o estabelecimento de uma escala de segurança para a interpretação dos resultados, supondo-se que universitários, por terem mais anos de estudos linguísticos formais, têm condições intelectuais mais firmes para emitirem juízos de valor acerca de um tema de cunho social identitário. Então, por meio de questionário não identificado, de tipo misto, empreendemos a investigação de como os goianos se percebem e se avaliam relativamente a um fenômeno linguístico estigmatizado em áreas urbanas brasileiras.

O desenvolvimento da pesquisa

Fomos a campo por duas vezes, em 4 frentes de coleta de dados: duas frentes de pesquisa sobre as avaliações da não CV com 1pp *nós*, respectivamente nas unidades universitárias de CSEH e de CET, e duas frentes de pesquisa sobre as avaliações da não CV com 3pp *eles/elas*, nas mesmas unidades da UEG. Entre as leituras fundamentais sobre metodologias dessa etapa de iniciação científica destacamos Labov (1972; 1994) e Paiva (2019), obras importante na formação de pesquisadores em linguística, com apresentações detalhadas de métodos quantitativos e qualitativos, exemplos ilustrativos e critérios avaliativos.

Primeiramente fomos a campo num empreendimento piloto, já pensando no aperfeiçoamento de nosso instrumento de coleta de dados, isto é, o questionário inicialmente elaborado. Estabelecemos um total de consulta a 10 universitários de cursos, idades e sexo/gênero variados, sem identificações, como Farmácia, Fisioterapia, Geografia, Letras e outros no mês de janeiro de 2023.

Essas coletas preliminares apresentaram resultados, como, por exemplo, para a não CV com 1pp *nós*, de que 6 entre 10 pessoas afirmaram conhecer muitas pessoas que falam assim; trata-se de um alto índice (60%) de reconhecimento de uma característica linguística estigmatizada em áreas urbanas letradas brasileiras.

Após alguns ajustes no instrumento de pesquisa, voltamos a campo pela segunda vez e os resultados foram então surpreendentemente uniformes, tanto para 1pp quanto para 3pp, no sentido de expressarem uma avaliação positiva, em termos gerais, acerca da fala goiana e suas

características específicas encontradas. Os dois questionários apresentavam, de início, frases para serem avaliadas segundo gabaritos preparados.

As frases, para 1pp *nós*, eram do tipo “Toda quarta, *nós* **joga** futebol na quadra do bairro” e “Amanhã *nós* **vai** ao cinema”; as frases para 3pp eram do tipo “*Eles/elas* nunca **chega** na hora certa” e “*Eles* **finge** que tá tudo bem, mas eu sei que não está”; com questões como “No seu cotidiano você fala assim?”, “Você conhece alguém que fale assim?” com itens de respostas do tipo “sim”; “não”; “às vezes”; “sim, muitas pessoas”; “sim, poucas pessoas”; “não conheço”.

Resultados e discussão

Tendo em vista este breve resumo, apresentaremos os principais resultados quantitativos alcançados, ligados ao tema de como os goianos se autoavaliam relativamente aos fenômenos considerados. Para a primeira pergunta (*No cotidiano você faz uso da não CV com 1pp nós e 3pp eles/elas?*) tivemos uma mesma orientação percentual de maioria para o “sim”, tanto para *nós* quanto para *eles/elas*: para *nós* tivemos 25/30 para CSEH e 18/30 para CET; para *eles/elas* tivemos 18/30 para CSEH e 22/30 para CET.

Quadro 1. Resultados para a questão 1

Questão 1: No cotidiano você fala assim?				
Respostas	<i>Nós</i>		<i>Eles/elas</i>	
	CSEH	CET	CSEH	CET
Sim	25 (83%)	18 (60%)	18 (60%)	22 (73%)
Não	9	12	12	8
Total de respostas	30	30	30	30

Fonte: Elaboração própria

Esses resultados, interpretados em conjunto com aqueles da Questão 3 (*Você conhece alguém que fale assim?*) dá uma dimensão inequívoca da consciência linguística e identitária dos goianos (MATTOS, 2013; 2015; 2017; 2020), como se vê no quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Resultados para a questão 3

Questão 3: Você conhece alguém que fale assim?				
Respostas	<i>Nós</i>		<i>Eles/elas</i>	
	CSEH	CET	CSEH	CET
Sim	30 (100%)	27 (90%)	29 (96%)	29 (96%)
Não	0	3	1	1
Total de respostas	30	30	30	30

Fonte: Elaboração própria

Goianos e goianas, universitários, reconhecem os usos linguísticos de seu contexto comunitário (estadual) e os acolhem como características linguísticas vernaculares e sem estigma.

E ainda podemos compor esse cenário com uma contraparte de confirmação dessa consciência ao agregarmos os resultados das questões 4 (*Esses usos linguísticos têm problemas?*) e 5 (*Você escreve assim?*).

Quadro 3. Resultados para a questão 4

Questão 4: <i>Esses usos linguísticos têm problemas?</i>				
Respostas	Nós		Eles/elas	
	CSEH	CET	CSEH	CET
Sim	11	6	7	8
Não	19 (61%)	24 (80%)	23 (76%)	22 (73%)
Total de respostas	30	30	30	30

Fonte: Elaboração própria

Os resultados para a questão 5 tiveram uma orientação geral semelhante: Em CSEH, 14/30 (não para *nós*) e 19/30 (sim para *eles/elas*); em CET, 21/30 (sim para *nós*) e 17/30 (não para *eles/elas*). As ocorrências percentuais para "**não** escrevo assim", uma no âmbito de *nós* em CSEH e outra no âmbito de *eles/elas* em CET, eram esperadas, dadas as práticas de textos acadêmicos, as quais se regem pela língua portuguesa padrão. Destacamos, no entanto, declarações de participantes que afirmaram escrever como falam (sem CV) no âmbito das redes sociais de que participam.

Considerações finais

Os objetivos de ampliar os estudos sobre a fala goiana e consolidar sua característica de reconhecimento de não CV com 1pp *nós* e 3pp *eles/elas* como um uso identitário (MATOS, 2013; 2015; 2017; 2020) e geralmente sem estigmas foram alcançados. Apresentamos resultados percentuais coletados em campo nas áreas de CSEH e de CET na cidade de Anápolis-GO. No geral, os resultados convergiram para corroborar a argumentação de Mattos (2013; 2015; 2017; 2020) e para fortalecer a percepção de que goianos avaliam positivamente seus usos linguísticos vernaculares.

Referências

- AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**: gramática, vocabulário. 4.ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, 1982.
- LABOV, William. **Sociolinguistics patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. LABOV, William. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008].
- LABOV, William. **Principles of Linguistic Change**: Internal Factors. Oxford: Blackwell, 1994.
- LABOV, William. LABOV, William. **Principles of linguistic change**: social factors. Oxford: Blackwell, 2001.
- MATOS, Shirley E. R. **A concordância verbal com terceira pessoa do plural na fala de Goiás**. Relatório de pesquisa, PrP/UEG, 2015.

- MATTOS, Shirley E. R. **Goiás na primeira pessoa do plural**. 2013. 136f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MATTOS, S. E. R. e SCHERRE, M. M. P. Local and National Identity in Central Brazil. **NWAV 44**. Toronto, Canadá. Pôster. 2015. #67. Disponível em: <http://nwavwiki.linguistics.utoronto.ca/lib/exe/fetch.php?media=the_event:nwav_44_long_abstracts.pdf>. Acesso em 25 abr. 2020.
- MATTOS, Shirley Eliany R. A primeira pessoa do plural na fala de Goiás. Revista **(Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n.19, p. 145 – 166, 2017.
- MATTOS, Shirley Eliany R. **A primeira pessoa do plural na cena política goiana**: relatório parcial de pesquisa. Unidade Universitária de Anápolis – CSEH. Universidade Estadual de Goiás (UEG): Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.
- WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

Espaço e Narrativa: Uma Análise Topoanalítica de “O Conde de Monte Cristo”, de Alexandre Dumas

Thiago Lourenço da Silva

Ana Beatriz Demarchi Barel

191

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O espaço físico desempenha um papel fundamental na literatura, sendo muitas vezes subestimado pelos teóricos e críticos literários. O espaço é tão vital quanto outros elementos narrativos, como o narrador, o tempo, os personagens, o foco narrativo e a estrutura narrativa. A topoanálise se concentra na análise de espaços reais, como cidades e ambientes construídos, examinando o planejamento urbano, a arquitetura e a organização espacial. Isso é crucial para compreender como os espaços afetam o comportamento humano, as relações sociais e as dinâmicas de poder.

A análise espacial explora como esses espaços são construídos, representados e vivenciados, além de seus impactos na sociedade. No contexto da obra de Alexandre Dumas, esses aspectos espaciais desempenham um papel significativo na moldagem das relações sociais e na compreensão da identidade individual e coletiva.

Nesta perspectiva de estudo da topoanálise, Borges Filho (2007) afirma

Esse espaço seria composto de cenário e natureza. A idéia de experiência, vivência, etc., relacionada ao conceito de lugar segundo vários estudiosos, seria analisada a partir da identificação desses dois espaços sem que, para isso, seja necessário o uso da terminologia 'lugar'. Dessa maneira, não falaríamos de lugar, mas de cenário ou natureza e da experiência, da vivência das personagens nesses mesmos espaços. A criação do espaço dentro do texto literário serve a variados propósitos e seria tarefa ingrata e fracassada separar e classificar todos eles (BORGES FILHO, 2007, p. 1).

Neste contexto, o narrador é um elemento fundamental que se relaciona com a vida humana, criando uma identificação e influenciando as narrativas. No caso da obra de Dumas, o narrador se confunde com o autor, formando um pseudoautor. A interação entre um narrador em terceira pessoa e um narrador em primeira pessoa cria uma dinâmica interessante na narrativa.

A toponímia destaca a importância do espaço na teoria literária, reconhecendo sua capacidade de transformar a história, os personagens e os conflitos. Não se trata apenas de rastrear influências ou origens literárias, mas de entender a combinação de narrador, tema e estrutura que forma o espaço literário.

Ainda, na obra de Dumas, a descrição do espaço desempenha um papel crucial na evocação de sentimentos e na criação de atmosferas. O espaço psicológico e homólogo é explorado, mostrando como os personagens influenciam o espaço e vice-versa. A perplexidade espacial na toponímia refere-se à complexidade e à desordem no espaço geográfico, sendo essencial para compreender as dinâmicas sociais, culturais e políticas.

Consonantemente, a história se desenrola em locais-chave, como Marselha, ilha de Monte Cristo, Paris, Roma e Nápolis, que representam cenários importantes onde eventos cruciais ocorrem. Embora a perplexidade espacial não seja o foco direto da obra, a análise espacial é valiosa para entender a transformação dos personagens e as dinâmicas sociais presentes na narrativa.

O primeiro capítulo revela a autenticidade e a continuidade da história, com espaços que refletem engenhosidade e inocência. O encontro de Edmond com sua amada, Mercedes, destaca um espaço de felicidade, amor e euforia. Todo o desenrolar da trama é fundamental para uma análise crítica literária. Esta obra é um marco do século XIX, do romantismo e da forma folhetinesca, incorporando o conhecido termo *rocambolês*. Dessa forma, a toponímia é uma abordagem teórica essencial para compreender o papel do espaço na literatura, especialmente na obra de Alexandre Dumas, onde os espaços desempenham um papel fundamental na evolução da trama e na representação das emoções e das relações dos personagens.

Desenvolvimento

O romance *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas, é uma obra literária que faz um uso significativo do espaço e do contexto histórico para enriquecer a narrativa. O autor descreve uma série de locais reais, como Marselha, a ilha de Monte Cristo, a ilha de Riou, a ilha de Jarro e a ilha de Elba, situando a história em um contexto histórico crucial, o período da época de Napoleão Bonaparte, em 1815.

O cenário histórico é crucial para entender o enredo, uma vez que ser Bonapartista era considerado crime naquele período. Dumas utiliza essa alusão histórica e os espaços reais para fornecer conhecimento aos leitores sobre os lugares e o contexto histórico da narrativa. Ele demonstra a complexa interação entre o narrador, em terceira pessoa, e as perspectivas do personagem central, Edmond Dantès.

A narrativa revela como o espaço físico desempenha um papel fundamental na evolução da trama. O autor utiliza descrições detalhadas dos espaços para criar atmosferas e transmitir emoções dos personagens. A mudança de espaço, como o Casamento e o Castelo de If, é fundamental para a transformação do protagonista, marcando a transição da inocência para a vingança.

Além disso, a obra demonstra uma compreensão profunda da relação entre tempo e espaço, elementos essenciais na construção da narrativa. O autor, por meio de seus personagens, explora as mudanças na percepção do tempo e do espaço à medida que os personagens evoluem ao longo da história.

O texto ressalta a importância da interação entre o espaço público e o espaço privado na formação do caráter dos personagens. Os espaços privados ganham destaque na narrativa, contribuindo para a construção dos personagens e suas transformações.

Por fim, o autor, seguindo as tradições românticas, explora as relações entre tempo e espaço, destacando como esses elementos são essenciais para a compreensão da história e dos personagens. A habilidade de Dumas em retratar a realidade de maneira complexa e envolvente contribui para seu legado literário e duradouro.

No geral, o romance *O Conde de Monte Cristo* é um exemplo notável de como o espaço, o contexto histórico e a interação entre tempo e espaço desempenham um papel fundamental na narrativa, enriquecendo a experiência do leitor e contribuindo para a compreensão dos personagens e da trama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada aborda a importância do foco narrativo e da toponímia na obra *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas. A teoria da narrativa de Beth Braith é utilizada para explorar os diferentes tipos de narradores na literatura e como influenciam a forma como a história é contada, evidenciando a metamorfose do narrador e do espaço ao longo da narrativa. No romance, o narrador desempenha um papel crucial na construção da trama, fornecendo informações sobre os espaços e suas influências psicológicas nos personagens, contribuindo assim para a toponímia. A relação entre França e Brasil, no contexto do século XIX, é explorada destacando como as influências culturais e políticas mútuas, afetam os personagens e a trama. A fusão cultural e intelectual entre as nações enriquece a narrativa e oferece uma visão profunda de um período histórico fascinante. Além disso, o foco narrativo desempenha um papel importante na transmissão das atmosferas dos diferentes espaços descritos na obra, moldando a experiência do leitor e a compreensão dos personagens.

Em síntese, a análise contribui para a compreensão da interrelação entre espaço, narrador e personagens em *O Conde de Monte Cristo* e enriquece o campo de estudo dos espaços na literatura do século XIX.

AGRADECIMENTO

Este trabalho desempenhou um papel crucial em minha jornada, indo além das realizações acadêmicas, como a conquista de uma bolsa de estudos. Foi uma experiência genuinamente inspiradora, e por isso, sou imensamente grato a Ana Beatriz por me ter proporcionado a oportunidade de participar de seu projeto e por seu constante apoio e orientação.

Ao longo da pesquisa, mergulhei profundamente no tema que será analisado e compartilhado com os leitores, explorando minuciosamente suas conexões com a obra e sobre impacto que ele exerce no romance.

Referências Bibliográficas

- BACHELARD, B. **A Poética do Espaço**. Antônio de Pádua Danesi (Trad.). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BAKHTIN, M. **Formas do tempo e do cronotopo no romance**: questões de literatura e estética. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAREL, A. B. D. **Um romantismo a oeste**: modelo francês identidade nacional. São Paulo: Annablume, 2002.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

- BORGES, F. **Espaço e Literatura**: Introdução à Topoanálise. Franca: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.
- BRAITH, B. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRANDÃO, L. A. **Teorias do espaço literário**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Fapemig, 2013.
- CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. 2. ed. rev. São Paulo: Martins, 1964.
- CANDIDO, A. **O romantismo no Brasil**. São Paulo: Humanitas, 2002.
- CANDIDO, A. **Degradação do Espaço**. Rio de Janeiro: Editora Antônio, 2004.
- CANDIDO, A. **Espaço e Romance**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2004.
- DIMAS, A. **Espaço e Romance**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- DUMAS, A. **O Conde de Monte-Cristo**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.
- LUKÁCS, G. **A teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 2002.
- MOISÉS, M. **Dicionário de Termos Literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 33281128 Página do
SEPE: <http://www.sepe.unucseh.ueg.br/> Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepe>

Análise crítica do livro didático "Redação em Prática"

Adriana Jardim Conceição de Freitas
Samanta Fernandes dos Santos Jayme

Em diversas instituições educacionais, o livro didático figura como o principal suporte disponível. Diante dessa realidade, é imprescindível conduzir uma análise minuciosa desse recurso antes de sua implementação em sala de aula. O presente trabalho tem como objetivo analisar o livro “Redação e Prática”, de Kelly Cristina de Almeida Moreira. Esse material proporciona uma explicação clara e acessível sobre como estruturar um texto, abordando aspectos como introdução, desenvolvimento e conclusão. Além disso, explora diversas estruturas textuais, como a narrativa, argumentativa, descritiva e expositiva, permitindo aos alunos uma compreensão abrangente das diferentes abordagens na construção textual. O livro didático de redação adentra de forma abrangente as regras gramaticais e sintáticas. Quando o enfoque recai sobre a escrita argumentativa, o livro oferece instruções sólidas a respeito de como conceber argumentos robustos, apresentar evidências convincentes e refutar objeções de maneira eficaz. Isso capacita os alunos a exporem seus pontos de vista com clareza e persuasão.

O livro não se limita apenas à técnica, mas também estimula os discentes a considerarem o público-alvo e o propósito da escrita. Ao escolher o tom, estilo e estratégia de comunicação mais adequados, os estudantes podem criar textos mais relevantes e envolventes. Para reforçar o aprendizado, inclui uma variedade de exercícios práticos e exemplos de escrita. Essas atividades permitem que os alunos apliquem os conceitos aprendidos de forma concreta, desenvolvendo suas habilidades de escrita de maneira significativa. Em síntese, o livro didático em análise demonstra ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Ele não apenas instrui sobre os elementos essenciais da redação, como estrutura, gramática e argumentação, mas também incita os alunos a considerarem o contexto, público e propósito da escrita. Ademais, ao oferecer exercícios práticos e exemplos, promove a aplicação real das habilidades adquiridas.

Análise do livro didático "Se Liga nas Linguagens": Linguística x gramática tradicional

Fernanda da Silva Leles
Geovana Batista Pereira
Luane Karoline Silva Lima

No presente trabalho, objetivamos apresentar uma análise do livro didático "Se Liga nas Linguagens", de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, um manual de língua portuguesa destinado ao Ensino Médio. O material aborda tópicos como a importância da oralidade na comunicação, o universo dos gêneros digitais, tutoriais e recursos digitais relacionados ao conteúdo. Também inclui discussões sobre avaliação, a relevância do Enem como avaliação em larga escala, metodologias ativas que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. O livro explora, ainda, a interdisciplinaridade, a relevância de se planejar e definir metas de vida, bem como questões de saúde mental, incluindo tópicos como violência autoprovocada e bullying. O material combina a exploração da literatura com uma análise aprofundada da linguagem e da comunicação digital, incorporando temas relevantes para a educação contemporânea. A inclusão de conteúdos linguísticos e sociolinguísticos é uma mudança importante nos livros didáticos contemporâneos. Afinal, os estudos linguísticos têm avançado cada vez mais e se inserido dentro da área da Língua Portuguesa, abordando assuntos cruciais para o aprendizado do discente, como a fonética, as discussões sobre preconceito, variedade linguística e a mudança constante da língua humana, algo raramente discutido há alguns anos. Apesar da inclusão de conteúdos linguísticos ser importante, consideramos que a falta total da gramática pode ser um problema no aprendizado de língua portuguesa para o aluno, que precisará lidar com gramática em diversos outros âmbitos de sua vida.

"Se Liga nas Linguagens": aspectos gerais de um livro didático

Solange Marinho Pereira

Este estudo visa tratar de aspectos gerais a respeito do livro “Se Liga nas Linguagens”, de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. O material se inicia com a Literatura, introduz o aluno em análise linguística/Semiótica, o estimula a recuperar conhecimentos que já se tem sobre o tema. O livro se divide em duas partes, Literatura e gramática, contém textos que falam, ao mesmo tempo, com o mundo dos adolescentes da atualidade e com a tradição mais antiga, há a presença de linguagem verbal e visual, que favorecem o desenvolvimento de habilidades ligadas à ampliação do conhecimento sobre os temas explorados. O ensino de gramática no livro está inserido em textos, sejam eles verbais e/ou não verbais. O material apresenta três frentes de trabalho: Literatura, Linguagem e Produção de Texto. O material aborda seções e quadros que convidam a se expressar sobre o uso da língua, bem como assuntos ligados à cidadania e à cultura jovem. O foco é na formação de leitores, também relacionam textos antigos com produções atuais a fim de que o aluno entenda os diversos contextos dos movimentos literários. Ademais, as produções escritas estimulam a reflexão crítica sobre temas transversais e assuntos da contemporaneidade. A seção “Entre saberes” veicula propostas de atividades ligadas ao campo jornalístico/midiático, ao campo das práticas de estudo, pesquisa e atuação na vida pública. Nessa seção, constam algumas atividades complementares como: produção de videoaula, de carta, gravação de podcast debatendo o tema da aula. O design do livro é chamativo, traz cores fortes para a diagramação; seus quadrinhos e imagens contêm uma equidade, além de explorar a diversidade cultural, especialmente a brasileira.

Imigrantes no ensino superior público: um trabalho em andamento

Ana Luísa Carvalho Rodrigues
Viviane Pires Viana Silvestre

Introdução

A pesquisa em andamento busca compreender o processo de entrada e permanência dos alunos beneficiados pelas ações afirmativas públicas por meio do Processo Seletivo Especial (PSE), voltado para refugiados com visto e acolhida humanitária. Nesse sentido, a pesquisa procura entender, por meio das narrativas dos (as) estudantes, se houve acolhimento linguístico por parte da instituição e seus agentes. Além disso, busca-se conhecer os principais dilemas e desafios, bem como as vivências acadêmicas enquanto refugiado/a na UEG.

O movimento de migração pode ser observado ao longo da história da sociedade, sendo motivados por guerras, mudanças climáticas intensas, fome, perseguição política ou religiosa ou busca de condições mais dignas de vida. Todavia, é possível observar um aumento demasiado da migração na sociedade atual, sendo focalizado aqui acerca da chegada de migrantes e refugiados ao território brasileiro. O Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) demonstra em seu relatório anual que 79,5 milhões de pessoas se encontravam em situação de deslocamento até o final de 2019 em razão de guerras, conflitos e perseguições (ACNUR, 2020, p. 2). Relatam que o número foi “sem precedentes, jamais verificado pelo ACNUR”.

Partindo dessa premissa, após analisar os dados supracitados, lanço mão do trabalho de dissertação realizado pelo Me. Júlio César Xaveiro dos Santos (2021), em que buscou estudar a política de ação afirmativa da UEG que tem como intuito propiciar vagas suplementares para refugiados e portadores de visto humanitário em cursos de graduação, sendo mapeados os dados no período de 2015 a 2020. Por meio dessa pesquisa, o autor pode demonstrar que, mesmo com o baixo número de discentes que ingressaram pelo PSE, pode-se considerar a política ainda ineficaz quanto a “inclusão socioeducacional a que se propõe” (Santos, 2021, p. 142), contudo, em contrapartida, a medida implementada gerou contribuições para que o acesso de imigrantes à instituição fosse propiciado (ainda que haja um alto índice de alunos ingressantes que não finalizaram o curso de graduação).

Santos (2021, p. 139) explica que estas são ferramentas de suma importância, pois asseguram direitos inerentes aos imigrantes, fazendo com que sejam tratados “como desiguais, de

modo que eles possam exercer os seus direitos e, em algum momento, eles possam se tornar iguais”. Ademais, mesmo que essas medidas ainda tenham baixo número de implementação, “a adoção delas é de extrema importância quando se trata do acesso às instituições de ensino superior” (Santos, 2021, p. 140).

Conceito, diferenciação lexical e aspectos históricos

Para melhor contextualizar, vale aqui descrever a respeito do conceito de cada termo que será utilizado ao longo dessa pesquisa, fazendo primeiramente uma diferenciação entre migrante, imigrante, emigrante e refugiado. Acerca do conceito de refugiado, o Alto Comissariado das Nações Unidas, relativo ao Estatuto dos Refugiados, também conhecida como Convenção de Genebra de 1951, aponta que são “pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição”, por questões raciais, religiosas, de nacionalidade, posicionamento político, de participação a determinados grupos sociais e que não podem (ou não desejam) retornar para sua terra natal (ACNUR, 2018, p. 2). É importante comentar que, de acordo com mudanças e novas demandas sociais, passou-se a considerar os casos de pessoas que são obrigadas a deixar seu país em razão de conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos. (Oliveira, 2020, p. 5).

O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) define como “migrantes” as pessoas se deslocam, de forma voluntária, em busca de melhores condições de vida e, caso queira ou seja necessário, esse indivíduo pode retornar a seu país de origem sem riscos. Já a definição de “imigrante”, segundo o dicionário Caldas Aulete (2023, on-line), aponta como sendo a “pessoa que imigra ou imigrou, estabelecendo-se em país estrangeiro” e o termo emigrante como pessoa “que emigra; que sai voluntariamente do país ou da região natal para viver em outro lugar.”.

Objetivos

Como objetivo da presente pesquisa em andamento, almeja-se compreender como se dá o processo de entrada e permanência dos/as alunos/as beneficiados/as pelas ações afirmativas públicas por meio do Processo Seletivo Especial (PSE), voltado para refugiados/as e pessoas com visto/acolhido humanitário. Para tal, delimito como objetivos específicos os seguintes pontos: a) Observar, por meio das narrativas dos/as estudantes, se houve acolhimento linguístico por parte

da instituição e seus agentes; b) Compreender os principais dilemas e desafios, bem como as vivências acadêmicas enquanto refugiado/a na UEG; c) Analisar e problematizar, de forma teórica, o material empírico coletado, lançando mão da perspectiva qualitativa-interpretativista.

Metodologia proposta

Quanto ao viés escolhido para análise de dados da presente pesquisa, lanço mão dos apontamentos de Divan e Oliveira (2008, p. 187), pois entendem que a abordagem qualitativa-interpretativista procura integrar e compreender a complexidade dos fenômenos em sua totalidade. Essa análise “[...] envolve uma intertextualidade entre as ciências [...]”. Além disso, a pesquisa qualitativa opta por uma ótica mais idealista e interpretativista, levando em conta as diferentes realidades sociais e como são construídas por meio de interações e significados atribuídos pelos indivíduos envolvidos (Divan; Oliveira, 2008).

Para evidenciar o percurso metodológico, relato brevemente as etapas do estudo aqui proposta, bem como seus instrumentos de coleta. A pesquisa será dividida em 5 etapas: a) realização do levantamento bibliográfico por meio da leitura e fichamento de obras que discutam o tema da pesquisa; b) realização do registro da investigação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa; c) realização das entrevistas; d) organização da transcrição dos áudios gravados para a realização da análise; e) utilização dos resultados da fase anterior, baseada na reflexão teórico-conceitual para realizar a análise que resultará no término da dissertação.

Considerações finais

Em relação ao andamento do trabalho, continuo realizando leituras a respeito do tema, buscando melhor compreensão e expandindo o arcabouço teórico da pesquisa. Além disso, realizei a submissão do trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para que, após a devida aprovação do CEP, se inicie as conversas por meio de entrevistas narrativas. Acredito que, por meio dessa perspectiva, é possível focalizar a pesquisa a respeito do olhar para o outro, considerado como subalterno e sujeito invisibilizado (Sacavino, 2016, p. 195). Ouvir e conhecer as histórias de cada discente é um ato que visa um movimento de dessilenciamento de vozes e saberes outros, de decolonização das subjetividades, da história e dos conhecimentos outros (Sacavino, 2016, p. 200).

Referências

- Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>
Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

ACNUR. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. ONU. 2018.

ACNUR. **Global Trends: forced displacement in 2019**. Genebra: ONU, jun. 2020. Disponível em <<https://www.unhcr.org/media/unhcr-global-trends-2019>>. Acesso em: 25-09-2023.

AULETE DIGITAL. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/emigrante>. Acesso em: 03/10/2023.

AULETE DIGITAL. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/imigrante>. Acesso em: 03/10/2023.

BERNARDO, Mirelle Amaral de São; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. Fólio - **Revista de Letras**. Ver. 10 n. 1 p. 475-493. 2018.

DIVAN, Lillian Márcia Ferreira; OLIVEIRA, Roberto Perobelli de. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 25, p. 185-202, 2. sem. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Revista Práxis Educativa**. v. 15, e 2013655m o, 1-15, 2020.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. 300ed.Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, v. 1, p. 188-202.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?**. 300ed.Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, v. 1, p. 188-202.

SANTOS, Júlio César Xaveiro dos. **Ação afirmativa para imigrantes em universidades públicas**: o ingresso de refugiados e portadores de visto humanitário na Universidade Estadual de Goiás (2015-2020). 2021. [183f.]. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas [Anápolis, GO].



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

(SEPE – IX EDIÇÃO)

JOUZI PEREIRA LOPES

203

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO: RELATOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM TEA NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS – GOIÁS

Projeto de pesquisa apresentado ao programa de Pós-Graduação stricto sensu interdisciplinar no Mestrado em Educação, Linguagem E Tecnologias, seguindo a linha de pesquisa – Educação, Escola e Tecnologias, com o eixo temático em Processos Educativos e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro

ANÁPOLIS – GO
2023

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128

Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>

Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

RESUMO

Este projeto propõe-se a desvelar as vivências e as experiências de professores, que atuam em escolas da Rede Municipal de Anápolis, quanto à inclusão de pessoas atípicas. Para tanto, parte-se da seguinte problemática: como os docentes da rede pública municipal de Anápolis vivenciam a inclusão de pessoas atípicas na escola? O objetivo de tal estudo é descortinar as concepções subjetivas das vivências e das experiências desses professores que recebem, na Educação Infantil, crianças com Transtorno do Espectro Autista. Ressalta-se, ainda, a necessidade desta pesquisa, pois esta etapa da Educação Básica é a primeira vivência da criança com um ambiente formal de aprendizagem. Para ancorar a busca pela subjetividade dos caminhos pedagógicos desses professores, a pesquisa abordará uma aproximação ao método fenomenológico, apoiada em um referencial teórico empírico e documental, que analisará desde os marcos histórico-políticos da educação inclusiva, no município de Anápolis-GO, até os conceitos e as teorias que dissertam sobre a experiência docente no processo dessa educação, buscando compreender os desafios e os êxitos percebidos e experienciados em sua trajetória profissional. Dessa forma, as narrativas serão utilizadas como instrumento de levantamento de dados. Essas, quando elaboradas, serão apresentadas aos docentes que estiverem dentro dos critérios de inclusão desta investigação, convidando-os a descreverem e a esmiuçarem, de forma livre, a avaliação que realizam diante da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em suas turmas de Educação Infantil. Sendo assim, a análise dos dados, que emergirá, dessas narrativas, será qualitativa, evidenciando as expectativas, as crenças, as convicções e as inseguranças que fazem parte

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Formação docente.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se na linha “Educação, Escola e Tecnologias”, eixo temático: “Processos Educativos e Diversidades”, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás. O objeto central reside na inteseccionalidade entre docência na Educação Infantil e Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A representação social da/do professor/a de Educação Infantil é eivada de estereótipos. Associa-se a educação infantil ao cuidado maternal. Deste modo, a prática docente deve ser exercida por uma mulher que tenha características como criatividade, serenidade e ternura, exigindo mais habilidades emocionais-afetivas, que se assemelhem a maternidade, do que habilidade e competências profissionais. Não raro, professores relatam que, quando as regionais, da Secretaria

Municipal de Educação, recebem queixas de que determinado docente não apresenta domínio de conteúdo e\ou da disciplina em uma sala de aula, no Ensino Fundamental, estes são realocados em turmas de educação infantil, sob o pretexto de que o trabalho com crianças pequenas seja “fácil”, posto que para essa fase seria necessário saber cuidar.

Como docente da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Anápolis-GO, há alguns anos, percebo que inúmeros desafios ainda precisam ser superados, dentre os quais a necessidade de olhar o potencial desse momento da vida da criança. Se ainda há resistências na construção de um olhar que explore todas as potencialidades da infância, isso se torna mais notório quando pensamos em crianças com deficiências. Para além de modismo ou de apelo midiático, percebemos a necessidade de olhar como ponto focal, as crianças que apresentam TEA e como estas são percebidas no percurso de docentes que atuam na educação infantil.

Esse olhar nos levou a indagar: quais as vivências e experiências de professores que atuam na educação infantil com crianças com TEA? Essa indagação é o ponto central e gerador da presente pesquisa. Na busca de respostas a indagação proposta o objetivo geral da pesquisa é: Desvelar as vivências e as experiências de professores que atuam em escolas da Rede Municipal de Anápolis quanto à inclusão de pessoas com TEA. Inicialmente pensamos em desdobrar esse percurso em três momentos: i) entender o processo de constituição dos marcos histórico-políticos da educação inclusiva no município de Anápolis-GO; ii) compreender os aspectos intrínsecos e extrínsecos das vivências docentes na educação de alunos com TEA; iii) perceber os desafios e as potencialidades proporcionadas pelas experiências de docentes que atuam com alunos com TEA.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para Castro (2009, p.81), “entender a dimensão imaginária de como se constitui o ser professor é buscar significações atribuídas a práticas, saberes, desejos, crenças e valores com os quais os docentes constroem seu fazer pedagógico”. O docente é parte fundante na qualidade do processo de aprendizagem e do desenvolvimento do aluno, mas ele precisa estar ciente e bem direcionado quanto aos melhores processos educativos para se trabalhar com os discentes e suas especificidades. Nesse ínterim, sua formação continuada específica precisa ser vista como

investimento e programada dentro de sua carga horária de trabalho, para adequar as demandas apresentadas pelo professor e sua experiência docente.

O ingresso de uma criança especial na Educação Infantil não é um desafio menor que nas outras etapas. Ao analisar as possibilidades de mediação docente e interação entre as crianças dessa faixa etária, o seu valor e propósito se tornam ainda maiores, por garantir que o convívio com as diferenças revele possibilidades, desfaça barreiras e enriqueça as aprendizagens nas instituições de ensino. Para Pacheco (2007, p. 27):

A Educação Inclusiva é um processo em que se amplia à participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística, democrática que percebe o sujeito e suas singularidades tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Essa formação, aliada à sua experiência docente, é que direciona a práxis do professor em sala de aula, com alunos que apresentam necessidades específicas diversas e modos de aprendizagem ímpares. A cada início de ano, ao receber a lotação de sua turma, o professor não sabe quais desafios enfrentará, porém concebe que os alunos matriculados são de sua responsabilidade pedagógica durante todo o ano letivo e que precisará elaborar estratégias pedagógicas que contemplem aquela turma e o currículo. Dentro dessa perspectiva hooks (2013, p. 63) reitera que: “Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem.”.

3. METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa apresenta as escolhas e os caminhos que serão mitigados para que seja possível realizá-la. Deste modo, optamos pela aproximação do método fenomenológico por entender que este nos possibilita a emergência de subjetividades permeada pela “[...] construção/produção da realidade e construção/produção do conhecimento” (Bicudo, 2011, p. 12) considerando tratar-se de um movimento que possibilita mergulhar nos aspectos dos fundamentos teóricos ao mesmo tempo que mergulha nas potencialidades do que se pode conhecer na realidade. Neste sentido, satisfaz-nos a abordagem qualitativa por entender que nessa

abordagem “O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (Ludke; André, 2018, p. 13).

No que se refere a pesquisa quanto aos objetivos fomos impulsionados a pesquisa exploratória posto, esta “têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.” (Gil, 2002, p.42). Quanto aos procedimentos o percurso centra-se pesquisa bibliográfica, que permite uma análise epistêmica da temática e que carrega possibilidades “de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p.45).

4. REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. **Tocar em frente as ensinhanças da dúvida**: a busca da identidade no ensino religioso. Orientadora: Prof. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes. 2009.136fls.Dissertação(Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação.Uniube-Universidade de Uberaba. Uberaba-MG.2009.Disponível em: <https://repositorio.uniube.br/handle/123456789/757>.

LIA

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri.; DE VITTA, Alberto.; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 16(3), 415-428, 2010.

FREIRE, Paulo Regnus Neves. **Professora sim, tia não**: cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas: 2002.

Hooks, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade.São Paulo:Editora WMF Martins Fontes Ltda: 2013.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Avaliação do custo evitado com o manejo de resíduos orgânicos em Jaranápolis: sustentabilidade na gestão dos resíduos sólidos

Aílson Fernandes
Álvaro José de Amorim
Handerson Steckelberg
Dr^a Joana D'arc Bardella Castro

209

Resumo: Este artigo tem como objetivo avaliar o custo evitado com o manejo e descarte de resíduos orgânicos no povoado de Jaranápolis, município de Pirenópolis, Goiás, ao adotar a técnica de compostagem. A gestão sustentável dos resíduos sólidos é um desafio complexo que requer uma abordagem interdisciplinar. A quantidade de resíduos gerados no Brasil ultrapassa 80 milhões de toneladas anualmente, exigindo esforços para o cumprimento das diretrizes da política. O Programa Nacional Lixão Zero incentiva ações para evitar a produção e reduzir a quantidade de resíduos, priorizando a destinação adequada dos resíduos urbanos. Nesse contexto, a transformação dos resíduos orgânicos em adubo orgânico por meio da compostagem pode garantir o destino adequado de 50% do lixo produzido. O estudo propõe avaliar os custos evitados com o manejo e descarte dos resíduos orgânicos em Jaranápolis, considerando a redução dos custos operacionais de transporte e descarte, bem como os impactos ambientais associados à disposição inadequada dos resíduos. A pesquisa utiliza o Método de Custo Evitado, um método de valoração econômica, e se baseia em dados secundários coletados no Sistema Nacional de Gestão de Resíduos Sólidos.

Palavras-chave: resíduos orgânicos, sustentabilidade, compostagem, gestão de resíduos, custo evitado.

Introdução

Os problemas que envolvem a produção e o descarte de resíduos sólidos pela sociedade são complexos e demandam uma abordagem interdisciplinar e sustentável. Na busca pela sustentabilidade na gestão desses resíduos, o Governo Federal decretou a Lei Nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que instituiu a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS). Para viabilizar o cumprimento desta lei, foi elaborado em 2022 o Plano Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) com uma série de diretrizes, programas e projetos para atendimento das metas previstas.

Na última década, a quantidade gerada de resíduos no Brasil ultrapassou os 80 milhões de toneladas por ano (Brasil, 2023), exigindo um esforço de todos os envolvidos na cadeia de produção, consumo e descarte destes materiais para o cumprimento das diretrizes do PNRS, como o Programa Nacional Lixão Zero (PNLZ). O Programa busca incentivar ações para evitar a produção e diminuir a quantidade de resíduos desde sua origem, visando uma gestão mais eficiente dos recursos naturais e financeiros. Além disso, busca-se expandir as práticas de destinação final adequada dos resíduos urbanos, priorizando opções ambientalmente sustentáveis.

Uma destas ações envolve o apoio do Governo Federal aos municípios para aumentar a reciclagem de resíduos orgânicos através da compostagem. Considerando que metade do volume

total dos materiais depositados nos lixões é composto por este tipo de material (Brasil, 2023), a transformação desses resíduos em adubo orgânico garantiria o destino ideal de 50% de todo o lixo produzido pela população das cidades. Neste sentido, este trabalho busca avaliar o custo evitado com o manejo e descarte dos resíduos orgânicos em lixões e aterros ao se optar pela técnica da compostagem nos locais de origem da produção destes materiais, especificamente na localidade de Jaranápolis, no município de Pirenópolis, Goiás.

Atualmente, a coleta e transporte de lixo em Jaranápolis depende de veículos e funcionários que se deslocam da cidade de Pirenópolis duas vezes por semana e depositam o material em um lixão próximo à cidade (Prefeitura de Pirenópolis, 2022). Portanto, a implementação da técnica de compostagem no local, proporcionará benefícios significativos, tendo em vista a redução dos custos operacionais de transporte e descarte de resíduos, a diminuição dos impactos ambientais associados à disposição inadequada dos resíduos orgânicos e a promoção de uma gestão sustentável dos recursos naturais e financeiros da localidade de Jaranápolis.

Assim, a estrutura desta pesquisa inicia descrevendo o Método de Custo Evitado, o processo de compostagem, seguido da contextualização do local escolhido e aplicação do método, por fim encerra com os resultados alcançados e conclusões.

O Método Custo Evitado

Diversos métodos de valoração ambiental foram desenvolvidos com o intuito de atribuir um valor financeiro a bens ou serviços que ainda não possuem um mercado estabelecido. Diante disso, é importante compreender algumas características gerais dentre as várias classificações dos métodos existentes, como a presença da função demanda ou da função produção. Esta classificação permite agrupar o Método de Valoração Contingente, o Método Custos de Viagem e o Método de Preços Hedônicos junto aos que revelam as preferências individuais pela função demanda, e o Método Dose-Resposta, o Método Custo de Reposição, o Método Custo de Oportunidades e o Método de Custo Evitado (MCE) junto aos que estimam um valor econômico com base em sua contribuição para a produção de um bem ou serviço ambiental. (Castro; Nogueira, 2019).

No presente estudo de caso, o objetivo principal é determinar o valor econômico gerado pela redução do manejo e transporte de resíduos orgânicos pela população local através da adoção da compostagem. É fundamental ressaltar que esse problema não envolve preferências pessoais,

mas sim a implementação de um serviço que busca substituir um processo já existente, ou seja, a coleta de resíduos orgânicos. Nesse contexto, são consideradas as características dos métodos da função produção, visando avaliar de maneira adequada o impacto financeiro da mudança para a compostagem.

Mesmo com o número ainda limitado de estudos específicos sobre o MCE é possível apontar diversas vantagens deste método. Castro e Nogueira (2019) debruçaram sobre os trabalhos já publicados e elencaram os pontos positivos destacados por diferentes autores: Adaptabilidade ao objeto da pesquisa; útil na comparação com as abordagens baseadas nos custos (King; Mazzota, 2000); cálculo relativamente fácil (Young, 2015); aproximação dos prejuízos econômicos que podem ser causados; não envolve pesquisa de campo (Miranda; Vitale; Zampier, 2009); além de levar em conta os custos diretos, também se preocupa com os custos indiretos (Bartoszewica-Burczy, 2006)

Portanto, o MCE pode ser utilizado para estimar o valor econômico associado à redução ou eliminação dos custos decorrentes de danos ambientais ou de práticas inadequadas. Ao aplicar o método, é possível avaliar os custos diretos e indiretos evitados pela adoção de medidas mais sustentáveis, como a compostagem dos resíduos orgânicos. Isso proporciona uma avaliação mais abrangente dos benefícios financeiros gerados pela implementação de práticas ambientalmente responsáveis, permitindo embasar decisões estratégicas, políticas públicas e demonstrar os impactos positivos da adoção de soluções sustentáveis

Compostagem: Conceitos e Processos

A compostagem é um processo biológico natural no qual os resíduos orgânicos são decompostos por microrganismos em condições específicas, resultando na formação de composto orgânico e estável, rico em nutrientes. É uma técnica amplamente utilizada para o tratamento e reciclagem de resíduos sólidos, contribuindo para a redução do volume de resíduos enviados aos aterros sanitários e promovendo a sustentabilidade ambiental, contribuindo para a redução do impacto ambiental e a promoção da economia (Arisi, B., Soares, T. 2020).

Esse processo geralmente é dividido em diferentes etapas. A primeira, conhecida como fase mesofílica, é caracterizada por uma atividade microbiana moderada e temperaturas mais baixas. Nessa fase, os microrganismos iniciais começam a decompor os materiais orgânicos mais

facilmente acessíveis. Em seguida, ocorre a fase termofílica, na qual a temperatura aumenta devido à atividade microbiana intensa com os microrganismos termofílicos decompondo os materiais mais resistentes, como celulose e lignina. Por fim, ocorre a fase de maturação ou cura, na qual o composto passa por um processo de estabilização e resfriamento gradual, resultando em um produto, rico em nutrientes e semelhante ao solo (Heck, et al. 2013).

Várias pesquisas científicas têm sido realizadas para aprimorar os processos de compostagem, entender melhor os mecanismos envolvidos e otimizar a qualidade do composto produzido. Estudos têm explorado diferentes métodos, como leiras estáticas, leiras aeradas, leiras revolvidas e sistemas fechados ou contínuos, visando a maximização da eficiência e a redução dos impactos ambientais (Soares; Silva, 2021).

Além disso, os trabalhos se concentram em aspectos específicos da compostagem, como a influência de diferentes tipos de resíduos orgânicos, aditivos ou bioestimulantes na qualidade do composto final (Araújo; Cerqueira; Carneiro, 2020). Também, têm sido investigados métodos de controle de odores, patógenos e emissões de gases de efeito estufa durante o processo de compostagem. Esses estudos científicos são fundamentais para aprimorar a compostagem e garantir sua viabilidade ambiental e econômica.

Técnicas e Métodos de Compostagem

Diversos sistemas podem ser adotados no processo de compostagem dentre os quais destacam-se.

- Leiras ou pilhas: os resíduos orgânicos são dispostos em camadas alternadas, formando uma pilha. Estudos têm mostrado que essa técnica é eficiente na produção de composto de qualidade. Por exemplo, uma pesquisa conduzida por (Monaco et al., 2013) analisou a compostagem em leiras e concluiu que o método é adequado para processar uma variedade de resíduos orgânicos, resultando em um composto estável e com baixo teor de patógenos.
- Leiras estáticas: os resíduos orgânicos são dispostos em leiras fixas, sem a necessidade de revolvê-las durante o processo. Um estudo realizado por (Wang et al., (2011) avaliou a compostagem em leiras estáticas e verificou que essa técnica pode resultar em um composto de alta qualidade, com boa retenção de nutrientes e baixa concentração de metais pesados.

- Leiras aeradas: envolve a introdução de ar no interior da pilha, geralmente por meio de tubos de ventilação ou sistemas de aeração. Essa técnica visa aumentar a atividade microbiana e acelerar o processo de decomposição. Um estudo conduzido por (Paiva et al., 2013) comparou diferentes métodos de compostagem, incluindo a compostagem em leiras aeradas, e concluiu que essa técnica resulta em uma compostagem mais rápida e eficiente, com redução significativa dos teores de carbono orgânico.
- Leiras revolvidas: a pilha de resíduos orgânicos é revolvida periodicamente para promover a homogeneização e aeração do material. Um estudo realizado por (Veras et al., 2020) investigou a compostagem em leiras revolvidas e demonstrou que essa técnica pode acelerar o processo de decomposição, resultando em um composto de alta qualidade com baixos teores de contaminantes.
- Sistemas fechados ou contínuos: envolve o uso de reatores ou biodigestores para controlar e otimizar as condições de compostagem. Essa técnica é especialmente útil para processar grandes volumes de resíduos orgânicos de forma mais rápida e eficiente. Um estudo realizado por (Souza et al., 2019) avaliou a compostagem em um sistema fechado e demonstrou que essa técnica pode produzir um composto de alta qualidade, com menor tempo de processamento e menor perda de nutrientes.

Logo, a escolha da técnica de compostagem mais adequada depende das características dos resíduos orgânicos, das condições locais e dos objetivos específicos. As pesquisas científicas têm contribuído para o avanço e aperfeiçoamento dessas técnicas, fornecendo diretrizes importantes para a implementação de sistemas de compostagem eficientes e sustentáveis (Soares, 2018).

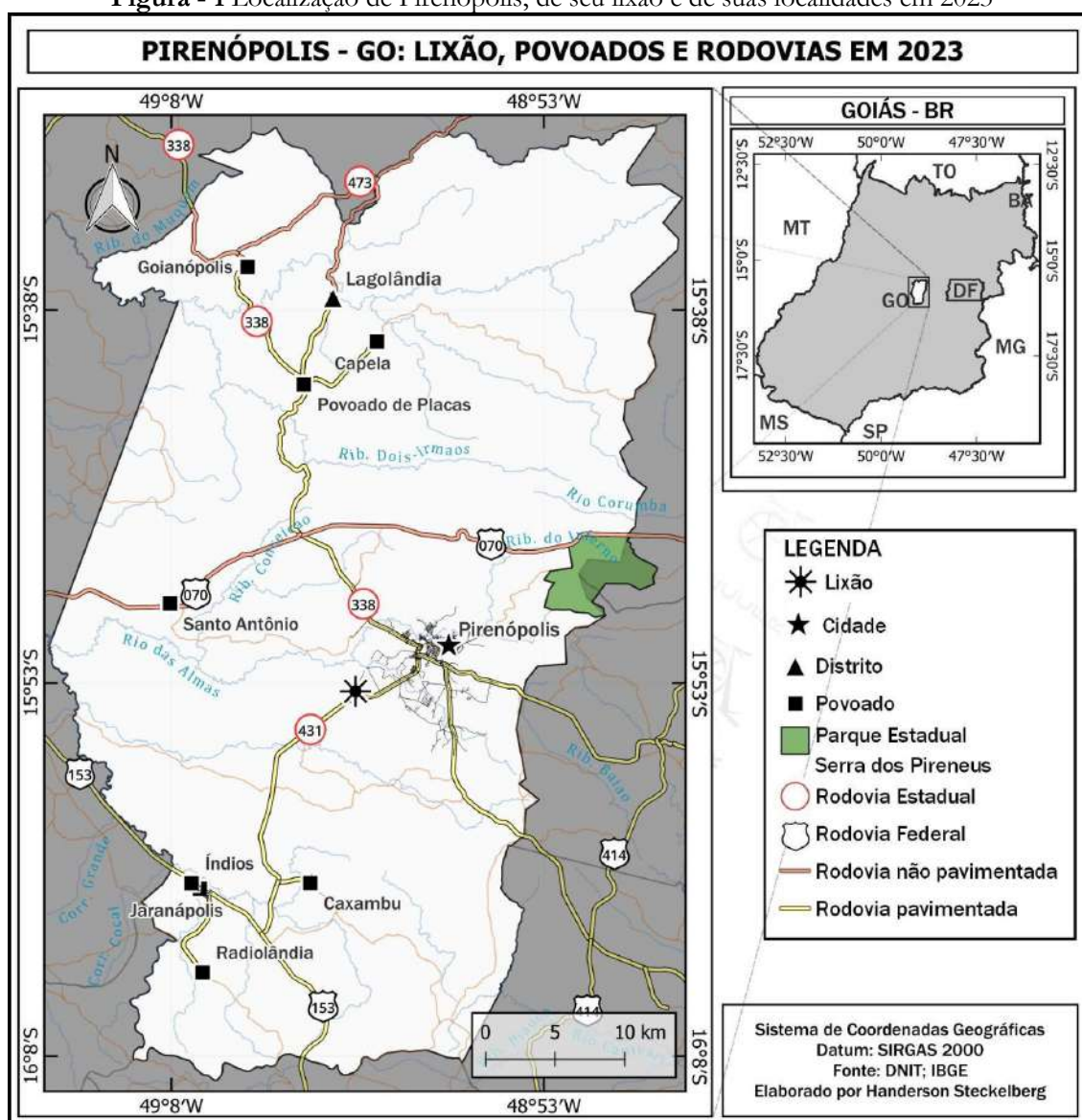
Jaranápolis e seu contexto

A cidade de Pirenópolis, localizada a 130 quilômetros de Goiânia e 150 quilômetros de Brasília, com suas serras, rios e quedas d'água, além de uma arquitetura colonial bem preservada, se tornou um importante atrativo turístico, se beneficiando economicamente dessa atividade. Ainda assim, algumas localidades como o povoado de Jaranápolis não se diferem muito de tantas outras localizadas distantes de sua sede administrativa, tendo em vista, sua dependência administrativa e econômica.



Com uma população de 1875 habitantes, Jaranápolis está localizada a 35 quilômetros de Pirenópolis e aproximadamente a 30 quilômetros do lixão do município (figura - 1). A dependência do transporte de caminhões centralizados na sede administrativa implica em um percurso mínimo de 70 quilômetros para a coleta e descarte de resíduos.

Figura - 1 Localização de Pirenópolis, de seu lixão e de suas localidades em 2023



Fonte: Steckelberg, 2023

Essa situação gera custos operacionais significativos, além de impactos ambientais decorrentes do transporte de lixo por longas distâncias. O descarte inadequado destes resíduos em lixões também pode resultar em problemas de saúde pública, contaminação do solo e da água, além da emissão de gases de efeito estufa. Portanto, a implementação da compostagem no local de origem da produção de resíduos orgânicos em Jaranápolis é uma solução viável e promissora para enfrentar esses desafios.

Aplicação do método

Considerando que cinquenta por cento dos resíduos sólidos no Brasil são orgânicos, é possível levantar a partir do total recolhido em uma cidade o volume de material suscetível ao processo de compostagem. O Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão de Resíduos Sólidos (SINIR) reuni um extenso e variado banco de dados integrado a ferramentas de análises como gráficos, mapas e tabelas que permite identificar a produção de lixo em todas as cidades brasileiras. Também é possível verificar a massa coletada ao dia para cada habitante. Assim, é possível estabelecer a partir da população de uma localidade específica, a quantidade de resíduos sólidos e consequentemente o de orgânicos produzidos por esse povoado pela seguinte equação.

$$(QRSOL/dia) = (MC/hab./dia) \times (NHL) \times 0,5$$

Onde:

QRSOL/dia = Quantidade de resíduos orgânicos locais produzidos ao dia

MC/hab./dia/mun. = Massa coletada por habitante ao dia em todo município

NHL = Número de habitantes locais

0,5 = Índice percentual de resíduos orgânicos por resíduos sólidos

O SNIR estima que a massa coletada em Pirenópolis é de 1,69 Kg/hab/dia e a estimativa da população local do povoado de Jaranápolis em 2022 é de 1875 habitantes segundo (IBGE, 2023). Com isso, expressamos a quantidade de resíduos orgânicos produzidos diariamente em Jaranápolis pela expressão:

$$1584,37 \text{ Kg} = 1,69 \text{ Kg} \times 1875 \text{ Hab.} \times 0,5$$

O SNIR também aponta o custo por coleta em cada município. No sistema o valor apontado para o município de Pirenópolis em 2022 foi de 0,13 R\$/Kg. Portanto, podemos verificar, de uma maneira simples, o Custo Evitado com a compostagem dos resíduos orgânicos pela população de Jaranápolis apenas multiplicando esse custo pela quantidade de resíduos orgânicos produzidos pela população local diariamente:

$$205,96R\$ = 0,13 R\$/Kg \times 1584 Kg$$

Portanto, o custo evitado pela compostagem dos resíduos sólidos orgânicos pela população de Jaranápolis seria de 205,96R\$/dia.

Considerações finais

A compostagem é uma técnica eficiente e sustentável para o tratamento e reciclagem de resíduos orgânicos. Ao transformar esses resíduos em composto orgânico, é possível reduzir o volume de resíduos enviados aos aterros sanitários, diminuindo os impactos ambientais associados ao descarte inadequado e promovendo uma gestão mais eficiente dos recursos naturais e financeiros. Atualmente, Jaranápolis depende da coleta e transporte de lixo de sua sede administrativa, Pirenópolis. Assim, a implementação da técnica de compostagem localmente traria benefícios significativos, como a redução dos custos operacionais de transporte e descarte de resíduos.

Referências

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>
Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

Araújo, C. C. de O., Cerqueira, G. S., & Carneiro, C. E. A. (2020). **Prospecção Tecnológica para Processos de Compostagem de Resíduos Orgânicos**. *Cadernos De Prospecção*, 13(4), 1177. <https://doi.org/10.9771/cp.v13i4.33021>

ARISI, B., SOARES, T. (2020). **Economia circular no rumo da sociedade circular e da bioeconomia circular: iniciativas de compostagem urbana de lixo orgânico em São Paulo e Florianópolis**. <https://doi.org/10.22456/1984-1191.107065>.

217

BRASIL. **Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010**. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Qualidade Ambiental. **Plano Nacional de Resíduos Sólidos**. Brasília, DF: MMA, 2022. Disponível em: <https://portal-api.sinir.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/Planares-B.pdf>. Acesso em: 11 maio 2023.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Sistema Nacional de Informações sobre a Gestão dos Resíduos Sólidos: SINIR**. Brasília, DF: MMA, 2023. Disponível em: <https://sinir.gov.br/>. Acesso em: 11 maio 2023.

CASTRO, Joana D'arc Bardella; NOGUEIRA, Jorge Madeira. **Valoração econômica ambiental - métodos da função produção: teorias e estudos de caso**. Curitiba: CRV, 2019. 194 p. ISBN 978-85-444-3669-1.

HECK, KARINA et al. **Temperatura de degradação de resíduos em processo de compostagem e qualidade microbiológica do composto final**. *Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental* 17 (2013): 54-59.

IBGE. Censo demográfico. *In: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. [S. l.], 20 jun. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=35938&t=resultados>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PREFEITURA DE PIRENÓPOLIS. Relatório de leitura técnica. **Revisão do plano diretor de Pirenópolis**. Pirenópolis, GO: 2022. Disponível em: https://pirenopolis.go.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/Relatorio-da-Leitura-Tecnica_PIRENOPOLIS_V03_compressed.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

SOARES, I., SILVA, E., PRIORE, S., RIBEIRO, R., PEREIRA, M., PINHEIRO-SANT'ANA, H. (2011). **Quantificação e Análise do custo da Sobra Limpa em Unidades de Alimentação e Nutrição de uma empresa de Grande Porte.** Rev. Nutr., <https://doi.org/10.1590/s1415-52732011000400008>.

Giovanni Arrighi- contribuições e pensamentos.

Álex Júnio Antunes Vieira
Glauber Lopes Xavier

Introdução

Este resumo provém do resultado oriundo das reflexões feitas no âmbito do projeto da pesquisa "A interminável acumulação de capital e o desafio da ascensão pacífica: o crescimento econômico chinês e a geopolítica do sistema-mundo" pelo economista especialista no estudo geopolítico chinês; professor e orientador; Glauber Lopes Xavier. É claro observar que os pensamentos deixados por Arrighi causaram um impacto científico nítido, mas discorrer sobre o entendimento deste impacto é significativo para o desenvolvimento científico e a disseminação de ideias. A abordagem a ser seguida relaciona a leitura e a discussão da obra "O Longo Século XX" de Giovanni Arrighi.

Desenvolvimento

Giovanni Arrighi nasceu em 1937, na cidade de Milão, onde encontra-se a Bolsa de Valores Nacional Italiana. Estudou na Universidade de Bocconi e na década de 60 fez parte da geração de cientistas sociais europeus e norte-americanos que trabalhavam na África se dedicando ao estudo do desenvolvimento econômico em países da periferia capitalista.

No decorrer do tempo, de forma gradativa, Arrighi mudou seu foco teórico do tema do crescimento econômico dos países periféricos e atrasados para o estudo mais amplo do desenvolvimento histórico do capitalismo e do “sistema mundial moderno”, que se formou, expandiu e consolidou a partir da Europa, desde o século XVI.

Giovanni Arrighi dedicou quase três décadas de sua vida intelectual ao estudo da “crise da hegemonia norte-americana” dos anos 70, e das transformações econômicas e políticas mundiais das décadas seguintes, que passaram pela expansão vertiginosa da China e de grande parte da Ásia e chegaram até a crise financeira de 2008. (José Luís Fiori, 2009)

Arrighi sofreu grande influência na formação de seu pensamento, pelo pensamento de Karl Marx, mas principalmente pelo historiador francês Fernand Braudel, em sua pesquisa sobre os ciclos e as crises econômicas e políticas da história capitalista.

A partir das ideias de Braudel, que Arrighi, no seu livro *O longo século vinte*, publicado em 1994, onde formula sua própria tese sobre o papel da competição estatal e capitalista no desenvolvimento da História moderna. A partir da sucessão de ciclos de acumulação econômica, juntamente uma sucessão potências hegemônicas; isto visto que, uma potência nacional exerce influência sobre o espaço além do próprio território, tanto de origem política quanto ao funcionamento da economia mundial. Exemplos citados pelo autor são: a Holanda, no século XVII; a Grã-Bretanha, no século XIX; e os Estados Unidos, no século XX.

Porém, para Arrighi, as consecutivas “situações hegemônicas” não impedem os processos competitivos de centralização do capital e do poder responsáveis, a partir de grandes crises repetidas periodicamente ao longo de grandes períodos de transição e reorganização da base produtiva, da mesma forma que muda a liderança mundial do sistema. Isto visto de forma restrita a economia, cada grande ciclo de acumulação alterna entre épocas de expansão financeira e épocas de expansão material, de forma regular.

Giovanni Arrighi finaliza com a certeza de que a hegemonia americana teve sua “crise inicial” teve seu prelúdio na década de 70 e que sua “crise terminal” está por vir, ainda neste novo ciclo de acumulação capitalista do século XXI, onde os personagens principais estão localizados na Ásia.

Mesmo que sua teoria e suas previsões históricas possam ser criticadas por diversos pontos de vista, é inegável as suas virtudes transcendentais as críticas, pois Arrighi, dentre os economistas da sua geração, foi um raro economista a resistir às tendências dominantes do pensamento acadêmico do final do século XX.

Do ponto de vista teórico, Giovanni Arrighi foi um “heterodoxo”, que soube retomar com criatividade a tradição da grande teoria social dos séculos XIX e XX, de Marx, Weber, Schumpeter e Braudel, para estudar as “longas durações” econômicas e políticas do capitalismo. Sua ousadia intelectual merece reconhecimento e homenagem, num tempo de mesmice e de grande pobreza de ideias. (José Luís Fiori, 2009)

Arrighi, baseou-se de 3 ideias principais, onde segundo Braudel, o capitalismo e a economia de mercado não são iguais; e na sua realidade caminham na contramão do mercado, pois seu crescimento contínuo se baseia nos “lucros extraordinários” de diversos empresários que fogem do típico-ideal da teoria econômica convencional. Segundamente, para Braudel o capitalismo cria sua força provinda não da mais-valia dos trabalhadores, e sim da associação dos

“banqueiros” e os “príncipes” europeus, consolidados antes do século XVI. Por último, Braudel diz que, todos os grandes ciclos de expansão capitalista alcançam uma fase de queda, onde as finanças substituem a atividade produtiva, com a idealização de expansão da produção da riqueza.

Mas Arrighi traduz essa ideia, em sua concepção de sistema-mundo, onde se analisa em vez de empresários em uma economia, se analisa países hegemônicos, em relação a outrem. Seu conceito de hegemonia mundial se baseia nas capacidades do estado de liderar; de forma mais forte do que pelo próprio método de dominação; o sistema econômico mundial e político, formada pelas economias nacionais e pelos seus estados soberanos.

Ele também explica as crises hegemônicas que existiram ao longo do capitalismo histórico, onde se baseando nos princípios da hegemonia, capitalismo e sobre o poder de soberania territorialista, onde estes passam por rupturas e mudanças na sua liderança e nas direções a serem seguidas, onde estas, podem ser vistas e analisadas de “forma antecipada” as mudanças pelos processos de crescimento financeiro, intensificação da competição estatal, pela escalada dos conflitos sociais e coloniais ou civilizatórios e até pela emergência de novos modelos de poder com capacidade de desafiar ou superar seu antecessor Estado hegemônico.

Estas concepções são baseadas na ideia de Arrighi, de que os estados hegemônicos passam pelo processo cíclico de mudança de poder entre as hegemonias. Onde possuem um primeiro período de grande crescimento produtivo, guiado pelo capital monetário pondo em movimento essa massa crescente; após isso no período subsequente, o capital rompe com o processo produtivo e torna-se liberto para a acumulação e crescimento sob a forma financeira.

É durante a segunda fase que a formação das estratégias e das estruturas dos Estados e dos capitais que deverão substituir e sobrepor o antigo estado hegemônico se aceleram, e assim assumir o comando dos processos de acumulação econômica, continuando o movimento contínuo da internacionalização das estruturas e instituições.

Considerações finais

A concepção de antecipação vem de que, para Arrighi, as crises não acontecem de forma imediata. Mas acontecem de forma separada ao longo do tempo, onde tal qual se inicia na forma de uma crise, e futuramente, depois de um longo prazo, vinda na forma de uma crise para superar definitivamente a ou as crises anteriores, isto quando já existiria um poder soberano “novo” para

poder ter sua influência na reorganização do sistema-mundo, e liderar o novo ciclo de acumulação produtiva.

Referências

- ARRIGHI CENTER FOR GLOBAL STUDIES. Giovanni Arrighi. Disponível em: <<https://krieger.jhu.edu/arrighi/about/giovanni-arrighi/>>. Acesso em: 2 out. 2023.
- Arrighi, G. O Longo Século XX : dinheiro, Poder E as Origens De Nosso Tempo. Tradução: Vera Ribeiro; Tradução: César Benjamin. 5. ed. Rio De Janeiro: Contraponto, São Paulo Ed. Unesp, 2006. p. 408
- LUIS FIORI, J. Giovanni Arrighi. Revista Educação Pública, v. 9, n. 40, 27 out. 2009.

POLÍTICA PÚBLICA PARA O SANEAMENTO RURAL EM GOIÁS

Adriana Pereira de Sousa^[1]

Introdução

O objetivo do presente estudo é analisar a proposta de implementação do Programa Estadual de Saneamento Rural e a inclusão do item saneamento rural na pauta da Política Estadual de Saneamento Básico do Estado de Goiás.

A promoção da saúde humana e a melhoria da qualidade de vida das pessoas tem como uma de seus aspectos essenciais o acesso às soluções de saneamento básico e isso constitui um direito social às políticas públicas como saúde pública, saneamento, habitação e segurança alimentar que deve ser garantida pelo Estado.

A Constituição Federal (CF/88) no seu artigo 196 preconiza que “(...) é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação”

Nesse aspecto as políticas públicas de saneamento são fundamentalmente públicas por seu caráter de necessidade essencial de manutenção da vida com qualidade e salubridade nos âmbitos social e ambiental.

Sendo assim, de acordo com a Secretaria de Estado da Infraestrutura de Goiás (SEINFRA/GO, 2023), foi encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás um anteprojeto de lei para a implementação do Programa Estadual de Saneamento Rural de Goiás. O referido projeto ainda encontra-se em fase de tramitação e deverá entrar em votação a qualquer momento.

Contudo, a motivação aqui é analisar sobre a propositura, seus objetivos e os impactos prováveis do referido projeto de Lei sobre a universalização do saneamento no Estado. A hipótese levantada é a de que a implantação do programa de saneamento rural de Goiás irá contribuir para o avanço da cobertura dos serviços de saneamento básico, em especial ao abastecimento de água tratada em áreas de vulnerabilidade socioeconômica, favorecendo a melhoria das condições de vida da população rural do Estado.

Desenvolvimento

Para a implementação de qualquer política pública, é salutar compreender que, quando se refere às populações rurais, existem particularidades que podem dificultar o processo de implementação; o que não é diferente quando se trata dos serviços de saneamento básico, em especial ao abastecimento de água e esgotamento sanitário.

Dentre os principais entraves, pode-se apontar: a dispersão geográfica da população, o isolamento político e geográfico das localidades e seu distanciamento das sedes municipais; a localização em área de difícil acesso; a limitação financeira ou de pessoal, por parte dos municípios, o que dificulta a execução dos serviços voltados para o saneamento; a ausência de estratégias que incentivem a participação social e o empoderamento dessas populações; a inexistência ou insuficiência de políticas públicas de saneamento rural, nas esferas municipais, estaduais ou federal.

Todavia, esses obstáculos não podem justificar o não atendimento destas populações com os serviços de saneamento básico.

Considerando que a legislação do saneamento básico no Brasil vem apresentando alterações importantes nos últimos anos, tendo aprovado seu primeiro marco regulatório, a Lei nº 11.445 em janeiro de 2007 e o “novo marco regulatório”, a Lei nº 14.026 em julho de 2020, o saneamento tem sido alvo de esforços para sua universalização e em especial da tentativa de alteração do seu *status quo*, dando ênfase na abertura para a expansão da atuação do setor privado em conjunto com o setor público para a realização dos investimentos necessários para a universalizar os serviços.

As Leis Federais supracitadas não apesar de apontarem caminhos para o saneamento urbano, não trazem definições acerca do saneamento rural. Contudo, evidenciam que é papel do Estado, juntamente com a União e os Municípios, olhar também para o saneamento rural.

Em atendimento à Lei Federal nº 14.026/2020 (BRASIL, 2023), que estabelece a necessidade de prestação regionalizada dos serviços de saneamento básico, o estado de Goiás aprovou em 22 de maio de 2023 a Lei Complementar nº 182/2023 que institui três Microrregiões de Saneamento Básico (MSB's) no Estado, sendo elas a MSB Centro, contendo 88 municípios da região central do Estado, a MSB Oeste, que engloba 88 municípios da região Oeste e a MSB Leste, formada por 70 municípios da parte leste do Estado de Goiás.

A estrutura de governança das MSB's já foram instituídas com a formalização do Colegiado Microrregional do qual fazem parte os representantes dos municípios de cada

microrregião de saneamento e também foi instituído os Comitês Técnicos que tem função consultiva para os temas relativos às decisões do colegiado sobre o saneamento básico de Goiás.

Contudo, assim como a Legislação Federal, a Lei 182/2023 não trata da questão do saneamento rural. É nesse contexto que surge o anteprojeto de Lei analisado pelo presente estudo.

De acordo com a SEINFRA/GO (2023), a proposta encaminhada para o legislativo, será colocada em prática por meio do Programa Estadual de Saneamento Rural que terá como objetivo:

“promover o desenvolvimento de ações de saneamento básico em áreas rurais, visando à universalização do acesso, por meio de estratégias que garantam a equidade, a integralidade, a intersetorialidade, a sustentabilidade dos serviços implantados e a participação social, de acordo com os blocos regionais de saneamento básico, seguindo os preceitos da Lei 14.026/2020.” (SEINFRA/GO, 2023)

Considerando que o Estado de Goiás possui uma população estimada de 7.206.589 (IBGE, 2021), e que de acordo com os dados do último censo (IBGE, 2010), 90,29% dos goianos vive na cidade, enquanto 9,71% vivem no campo. Acompanhando a estimativa da população publicada em 2021, pode-se inferir que na atualidade aproximadamente 699.760 (seiscentos e noventa e nove mil) pessoas vivem na zona rural em Goiás. Essa realidade justifica e necessita de ações para ampliação do saneamento rural do Estado.

Contudo, é relevante compreender que o saneamento rural irá encontrar diversos entraves à sua implementação e, para tanto deverão ser pensados e desenvolvidas ações considerando alguns eixos estratégicos de ação como: a) Dimensão Tecnológica: implantação e desenvolvimento de tecnologias de saneamento apropriadas às peculiaridades regionais e locais; b) Dimensão de Gestão, operação e manutenção dos serviços: desenvolvimento e implantação de obras e serviços de saneamento observando a sustentabilidade e segurança hídrica, ambiental, social e de promoção da saúde; e a c) Dimensão de participação social: Desenvolvimento, promoção e divulgação de ações de educação em saúde, meio ambiente, participação e controle social.

Essas estratégias devem levar em conta dificuldade de acesso, a ausência de informações e o não envolvimento da sociedade nas questões de saneamento, considerando que mesmo nas áreas urbanas essas questões costumam ficar em segundo plano quando se trata de implantação de infraestrutura ou da qualidade dos serviços. Dessa forma, nas áreas rurais certamente esses são obstáculos a serem vencidos para a efetiva implantação do saneamento rural.

Além dessas questões, outros desafios devem ser considerados pelo programa, tais como:

a) A definição do conceito de rural no contexto do saneamento básico; b) a compreensão sobre as características e necessidades das comunidades rurais do estado de Goiás; c) integração com outras políticas públicas e programas governamentais; d) a articulação com os municípios e as unidades gestoras dos blocos regionais de saneamento básico e com a Sociedade Civil Organizada.

Acrescentando também fatores dificultadores do processo como: a) dispersão da população; b) baixo nível socioeconômico dos habitantes; c) dificuldade em garantir assistência técnica; d) falta de capacitação aos prestadores dos serviços locais; e) pouco interesse dos municípios em fazer a gestão dos sistemas; f) pouco interesse econômico-financeiro por parte dos prestadores dos serviços de saneamento básico, pela baixa rentabilidade das áreas rurais, devido ao baixo adensamento populacional dessas regiões.

Porém, mesmo diante desses aspectos, a população deve ser atendida com os serviços de saneamento básico se considerarmos que a universalização do saneamento básico é uma necessidade e um direito da população, estabelecido pela Lei nº 11.445/2007 e fortalecido pela Lei nº 14.026/2020, sendo obrigação do poder público zelar e promover a aplicação da legislação, o anteprojeto apresentado tem em si um papel de amplitude da política pública de saneamento de Goiás.

Sendo assim, a implementação dessa política pública é um desafio, porém um desafio importante e que deve ser vencido, considerando a importância e a prioridade de melhoria das condições de vida das pessoas por meio da expansão do saneamento básico.

O anteprojeto de lei apresentado, tendo como meta alcançar a universalização dos serviços de saneamento básico do Estado de Goiás, por meio de ações como a implantação e/ou ampliação e melhoria dos sistemas públicos abastecimento de água e esgotamento sanitário, contemplando: i) elaboração de projetos; ii) realização de obras; e iii) implantação de melhorias sanitárias domiciliares e/ou coletivas de pequeno porte, de acordo com a necessidade das comunidades rurais e condições técnicas e operacionais possíveis de serem implementadas em cada localidade ou região.

Do ponto de vista puramente econômico, muito provavelmente não é possível se alcançar a viabilidade da implantação do projeto, contudo, de um ponto de vista mais amplo, e, considerando que a sustentabilidade se configura no alcance de mudanças benéficas e duradouras

no que se refere ao acesso dos serviços de saneamento básico que impactam positivamente a vida das pessoas, as ações realizadas devem ser amparadas por estratégias de manutenção e melhorias constantes para que a sustentabilidade exista.

Considerando que a partir do momento que o investimento é realizado este proporciona mudança de cenário por meio de uma ação estrutural, contudo para que essa mudança reflita de fato no bem estar e na melhoria da qualidade de vida das pessoas, devem ser traçadas estratégias e executadas ações conjuntas de cunho estruturantes. E, para tanto, isso requer uma coordenação entre os atores envolvidos no processo, que são, as instâncias governamentais estaduais e municipais e também os beneficiários dos serviços.

Dessa forma, a avaliação está diretamente ligada à lógica institucional, na qual a participação dos atores na implementação, interação e repetição das normas e regras instituídas, pode alterar o cenário e promover a expansão da cooperação e, assim, expandir os serviços de saneamento básico no estado de Goiás, por meio da implementação da política pública de saneamento rural.

Considerações Finais

Diante do exposto, o fato de se pensar a instituição de uma lei específica para a implementação do saneamento rural já configura um avanço institucional do setor no estado de Goiás. Pois, olhar para o saneamento rural é olhar além das viabilidades econômicas e ver questões diversas que envolvem o social e o ambiental.

A implementação dessa política pública, considerando o envolvimento dos atores envolvidos e a ampla participação das instituições certamente contribuirá para a universalização do saneamento em Goiás, sendo assim a hipótese levantada é aceita pela pesquisa.

E, mesmo que a universalização não seja alcançada no prazo previsto pela legislação federal, já haverá um ganho e possivelmente os indicadores de desenvolvimento humano apresentarão melhorias nos próximos anos.

Pode-se considerar que a institucionalização do saneamento rural é um marco para Goiás na ampliação do escopo da política pública do Estado. Contudo, após a aprovação e iniciada a implementação efetiva dessa política, outras pesquisas e avaliações devem ser realizadas para verificar seus impactos na sociedade goiana.

Referências

SEINFRA/GO. Anteprojeto de Lei do Saneamento Rural. Disponível em: <https://www.seinfra.go.gov.br>.

BRASIL. **Lei nº 11.445 de 05 de janeiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Saneamento Básico e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/L11445.htm.

BRASIL. **Lei nº 14.026 de 15 de julho de 2020.** Atualiza o marco legal do saneamento básico e altera a Lei nº 9.984, de 17 de julho de 2000, para atribuir à Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) competência para editar normas de referência sobre o serviço de saneamento, a Lei nº 10.768, de 19 de novembro de 2003, para alterar o nome e as atribuições do cargo de Especialista em Recursos Hídricos, a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, para vedar a prestação por contrato de programa dos serviços públicos de que trata o art. 175 da Constituição Federal, a Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, para aprimorar as condições estruturais do saneamento básico no País, a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, para tratar dos prazos para a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, a Lei nº 13.089, de 12 de janeiro de 2015 (Estatuto da Metrópole), para estender seu âmbito de aplicação às microrregiões, e a Lei nº 13.529, de 4 de dezembro de 2017, para autorizar a União a participar de fundo com a finalidade exclusiva de financiar serviços técnicos especializados e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14026.htm

IBGE. Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da federação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

GOIÁS. Lei Complementar Estadual nº 182 de 22 de maio de 2023. Institui as Microrregiões de Saneamento Básico – MSBs, suas respectivas estruturas de governança, e altera a Lei Complementar nº 139, de 22 de janeiro de 2018, que dispõe sobre a Região Metropolitana de Goiânia, o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Goiânia, cria o Instituto de Planejamento Metropolitano e dá outras providências, a Lei Complementar nº 181, de 4 de janeiro de 2023, que cria a Região Metropolitana do Entorno do Distrito Federal – RME e o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana do Entorno do Distrito Federal – CODERME, e a Lei nº 14.939, de 15 de setembro de 2004, que institui o Marco Regulatório da Prestação de Serviços de Abastecimento de Água e Esgotamento Sanitário, cria o Conselho Estadual de Saneamento – CESAM e dá outras providências.



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

^[1]Docente universitária do curso de Ciências Econômicas da UEG-UnU-Anápolis CSEH-Nelson de Abreu Junior.
E-mail: adriana.sousa@goias.gov.br ou adriueg@gmail.com.

A influência da rede na história de Anápolis

Gedeilda de Oliveira Rodrigues
Marcelo de Mello

230

Resumo: Anápolis (GO) é uma cidade centenária. Sua história é permeada por vários acontecimentos que instigaram as características atuais do município. Devido a sua posição geográfica privilegiada, a cidade sempre foi um lugar utilizado para a circulação de pessoas, mercadorias e capitais. Neste contexto, diversas redes foram sendo constituídas ao longo do tempo, o que repercutiu na produção do espaço urbano da cidade. As redes sempre estiveram presentes na história anapolina, para Milton Santos (1996), esse sistema é dividido em três períodos: o pré-mecânico, mecânico intermediário e atual. As principais diferenças entre elas é a espontaneidade dos acontecimentos e as técnicas utilizadas em cada uma. Diante dessa divisão, quando ocorrem essas mudanças nas características das redes na história anapolina? Quais as consequências que essas transformações provocaram na cidade? Para esclarecer esses questionamentos, o artigo apresentará a história de Anápolis, evidenciando as transformações do fluxo que passou pela região e sua influência sobre o fixo que foi sendo consolidado no município. Para isso, será utilizado a metodologia de pesquisa bibliográfica para construir uma narrativa coesa desses três períodos da história da cidade até o momento presente.

Palavras-chave: Cidade, Fluxo e Fixo, Rede, Períodos

Introdução

A palavra “rede” é polissêmica, ou seja, possui vários sentidos. Tanto as ciências exatas como as humanas utilizam essa palavra para definir um aspecto físico, uma situação social, político ou econômico. Ela também é empregada para analisar a dinâmica de um território. Nas palavras de Santos (1996), quando se estuda um território, a rede deve ser analisada por um enfoque genético e um enfoque atual. Ao estudar um determinado território, é necessário compreender sua história, a idade dos seus objetos e a sua longevidade.

Para pesquisar o território de Anápolis (Goiás), com base na proposta de Santos (1996) é indispensável compreender a influência das redes de circulações de pessoas, mercadorias e capitais que se formaram nesse espaço geográfico ao longo do tempo. É preciso analisar a importância dos diversos eixos de deslocamentos construídos no território; bem como e a rede de fluxos e fixos vinculadas à dinâmica de circulação.

Na presente pesquisa, a história de Anápolis será dividida em três fases, conforme as características das redes e a intencionalidade de sua formação. Essa metodologia, é baseada nas palavras de Santos (1996, p. 177). “Podemos, grosso modo, admitir, pelo menos, três momentos

na produção e na vida das redes. Um largo período pré-mecânico, um período mecânico intermediário e a fase atual.”

Desenvolvimento

No período pré-mecânico, de acordo com Santos (1996), a relação dos indivíduos com a rede eram espontâneas e limitadas. A troca comercial era quase inexistente, consumindo-se o que era produzido na região. Não existia competitividade nem conflitos de interesse; era o tempo lento. Esse momento da cidade de Anápolis, ocorre desde a sua origem, transcorre pela sua formação urbana, sua emancipação política e termina em 1910, quando há o planejamento da construção da estrada ferroviária em Goiás.

Quando exatamente iniciou-se a ocupação do território anapolino é incerto, mas provavelmente, no começo do século XIX, pela influência dos acontecimentos da história do Brasil e de Goiás. O ouro foi encontrado em terras goianas nas primeiras décadas do século XVIII, atraindo várias pessoas para a região. Após intensa exploração, essa atividade entra em decadência pelo esgotamento das minas e ocorreu o abandono populacional da província. A maioria dos poucos habitantes que permaneceram em Goiás, formaram fazendas em suas terras e se dedicaram às atividades rurais de subsistência.

A primeira ocupação do território anapolino é resultado desses acontecimentos. A região foi ocupada por fazendas devido às terras férteis, ao clima agradável e abundâncias de água dos córregos existentes. Uma das evidências dessa ocupação, é o relato da viagem de Augusto de Saint-Hilaire (1975, p. 102) realizada em 1819 no interior do Brasil.

“[...] parei na Fazenda das Antas, situada acima do rio do mesmo nome e um dos afluentes do Corumbá. A fazenda era um engenho-de-açúcar que pareceu em péssimo estado de conservação, mas o rancho que fazia parte dela era espaçoso e limpo, e foi aí que nos instalamos.”

Essas fazendas localizavam-se entre as províncias de Meia Ponte (Pirenópolis), Corumbá, Jaraguá, Curralinho (Itaberaí), Vila Boa (antiga capital), Campininha (atualmente Campinas, bairro de Goiânia) e Bonfim (Silvânia). Em consequência da sua posição geográfica, o lugar se torna uma rota para os viajantes que se deslocavam pela província goiana. A riqueza de água transformou o

lugar em espaço de pernoite, pois as viagens eram longas e cansativas devido à precariedade das estradas e à utilização de animais para o transporte de mercadorias.

Esses fluxos de pessoas que trafegavam pelas redes de estradas que foram surgindo na região e que acampavam às margens dos córregos, principalmente, o córrego das Antas, foi determinante para o surgimento de algumas construções no território anapolino. Esses moradores praticavam a agricultura de subsistência e vendiam algumas mercadorias para as pessoas que pernoitavam por aqui.

“[...] E grande massa de aventureiros, escravos, mercadores e autoridades do fisco, movendo-se de um para o outro lugar, cortava o futuro território de Santana das Antas admirando, os campos ricos, o mato grosso, água abundante e a excelência do clima. Fatos do rude labor, desencantados, um desbravador aqui, outro além, se deixaram ficar na bela paragem, seduzidos por atividades agropastoril. (BORGES, 1975, p. 21)

Podemos afirmar, com base no que foi exposto, que o início da formação do núcleo urbano de Anápolis ocorreu de forma “espontânea”, influenciada pela circulação do fluxo de mercadorias e pessoas que andavam pelas redes de estradas construídas de forma rudimentar. Foi essa dinâmica que motivou a construção dos elementos fixos no território, para atender à demanda desses viajantes.

No primeiro momento, as redes existentes serviam a uma pequena vida de relações. O espectro do consumo era limitado. Exceto para uns poucos indivíduos, as sociedades locais tinham suas necessidades localmente satisfeitas. Os itens trocados eram pouco numerosos e as trocas pouco frequentes. A competitividade entre grupos territoriais era praticamente inexistente, em períodos normais. O tempo era vivido como um tempo lento. (SANTOS, 1996, p, 178)

Não há muitos detalhes sobre esse período entre 1819 (relatos da viagem de Saint-Hilaire) e 1870 (construção da capela de Sant’ana). Polonial (2007, p.16) declara que: “No entanto, é um período pouco conhecido pelos pesquisadores e pela população local, tanto pela falta de documentação necessário para a pesquisa, quanto da ausência de obras escritas que pudessem minimizar esse problema.”

A história do desenvolvimento da cidade de Anápolis, continua baseada na circulação de comitivas que continuaram percorrendo as estradas e a acampando próximo aos rios da região. Em

um desses grupos de viajante, uma mulher chamada Ana das Dores de Almeida, fez a promessa de construir uma capela em homenagem a Sant'Ana às margens do córrego das Antas,

Algumas histórias são contadas envolvendo essa promessa, não há uma evidência sobre o que realmente motivou esse propósito. O que existe de concreto sobre isso, é que seu filho, Gomes de Sousa Ramos, mudou-se para a região em 1870, com o objetivo de cumprir a promessa da mãe. Segundo Borges (1975), ele era natural de Jaraguá, era um homem viajado, operoso e inteligente.

Foi ele que convenceu os fazendeiros a oferecerem uma gleba de terras para a construção da capela em homenagem a Sant'ana. Provavelmente, o argumento religioso foi motivador para essa doação, mas, ao mesmo tempo, os ganhos econômicos eram favoráveis para eles, pois uma capela na região, atrairia maior fluxo de pessoas, o que beneficiaria o moradores locais. Nas palavras de Polonial (2011, p.21) “Era a possibilidade de incrementar o entreposto comercial local, gerando lucro para os moradores da região por meio de suas paragens de tropeiros”

O pedido de autorização da construção da capela foi solicitado em 1870 e atendido um mês depois da sua solicitação. A simples capela de pau-a-pique ficou pronta somente em 1871. Mesmo sendo uma construção modesta, o aumento populacional em seu entorno foi expressivo. Formou-se um povoado que vivia a base da agricultura de subsistência e de um modesto comércio oferecido aos tropeiros que circulavam pelas redes de estradas.

A construção da capela foi importante para aglutinar mais pessoas no povoado, pois se em 1871 existiam apenas sete casas, no ano seguinte, esse número foi para 20 moradias, com uma população estimada 120 pessoas só no povoado, excluída a população rural, que era de aproximadamente 95% do total dos habitantes da região. Esse dado mostra um lento, mas contínuo crescimento da população local, beneficiando o desenvolvimento das atividades econômicas, tanto as agrárias (agricultura e pecuária), quantos as urbanas (comércio e artesanato). (POLONIAL, 2007, P.18).

Sobre o argumento do expressivo crescimento populacional no entorno da capela, foi solicitado, em 1872, o pedido de transformar o povoado em uma Freguesia. Alves (2014), explica que, na prática, a criação da Freguesia tornava oficial a criação de um povoado, mesmo que ainda dependente de uma vila. A capela também passava a ser considerada uma paróquia, que além de oferecer os serviços religiosos, também possuía caráter civil, com a instalação de um Juizado de Paz.

A autorização da mudança, aconteceu um ano depois, em 1873. O vilarejo foi elevado à categoria de Freguesia com o nome de Santana das Antas. Seus limites só foram definidos em 1989, com as terras que antes pertenciam a Meia Ponte (Pirenópolis) e Bonfim (Silvânia).

“Criado a Freguesia com terras de Meia Ponte (Pirenópolis) e Bonfim (Silvânia), o território ficou privilegiado, tanto pelas boas terras para o cultivo, quanto a abundância de água, além da posição estratégica, pois ficava na rota da passagem de comerciantes goianos e mineiros”. (POLONIAL, 2007, p. 19)

O resultado dessa combinação de uma região propícia à agricultura e de intensa circulação de pessoas e mercadorias por suas estradas, ocasionou um expressivo crescimento populacional e econômico do núcleo urbano.

A troca de mercadoria também aumentava, surgindo na Freguesia as primeiras casas de comércio, que ofereciam os mais variados produtos: gêneros alimentícios, armarinhos, calçados, ferragens, chapéus, tecidos e outros produtos de consumo geral. (POLONIAL, 2011, p.24)

Devido à esse crescimento da Freguesia, em 1887, Gomes de Sousa Ramos, com o apoio dos moradores da região, fizeram um abaixo-assinado e enviam à Assembleia Provincial com o pedido que a Freguesia se tornasse uma vila. Naquela ocasião, durante o período imperial, a vila representava o que atualmente é um município, ou seja, um território próprio e com autonomia política, o que produziria maior dinamismo aos agentes econômicos locais.

A autorização ocorreu em 15 de dezembro do mesmo ano, com o nome de Vilas de Santana das Antas. Apesar de aprovada, a emancipação só ocorreu em 10 de março de 1892. A explicar para esse atraso de cinco anos, foi, pela instabilidade na política brasileira com o fim do Império e a transição para a República em 1889. Além disso, Pirenópolis não queria perder a região que gerava impostos para eles, através da produção agrícola e com o comércio dos viajantes que circulavam pelas redes de estradas.

[...] As autoridades de Pirenópolis implantaram dificuldades políticas, tentando a todo custo procrastinar ou até mesmo barrar a instalação da Vila de Sant'Ana das Antas. Isso se explica por conta da redução territorial e populacional que a cidade pirenopolina haveria de sofrer, prejudicando o viés econômico. (ALVES, 2014, p.45)

Após a emancipação da Vila de Santana das Antas, a preocupação das autoridades de Pirenópolis era em construir uma rede de integração entre as duas áreas urbanas para que eles não ficassem isolados. Algumas cessões ocorreram na câmara pirenopolina solicitando melhores estradas de rodagem. Como não havia verba para a construção de uma nova rede de ligação, foi definido que a estrada antigas, seriam reformadas com a ajuda da população.

Esse acontecimento, reforça a posição geográfica privilegiada da cidade anapolina desde os primeiros tempos. Também, seu valor econômico e sua influência sobre os demais núcleos urbanos da região. Além disso, evidencia a importância das redes já naquele período para a circulação do fluxo. Apesar da limitação da época, é o começo da valorização e do planejamento dessas redes de integração com o objetivo econômico.

A Vila de Santana das Antas foi elevada à categoria de cidade em 31 de julho de 1907, com o nome de Anápolis. Conforme relata Polonial (2011), nas primeiras décadas do século XX, a população já era de quase 10 mil habitantes e a economia continuava a crescer. Nesse mesmo período, dois acontecimentos entusiasma a história da cidade: a expansão da produção agrícola para o interior do Brasil e o projeto de construção da ferrovia em Goiás.

O município de Anápolis com a maior parte de sua área (3/4) na fértil zona do Mato Grosso Goiano, contava com outro fator favorável para motivar o povoamento. Situava-se no projetado percurso da Estrada de Ferro Goiás, que deveria passar por Ipameri, Pires do Rio, Bonfim, Anápolis, Inhumas, Itaberaí Goiás, indo até Leopoldina, às margens do rio Araguaia. (FRANÇA, 1975, p.642)

O projeto de construção da ferrovia, lançado em 1910, é o acontecimento que coloca fim ao período pré-mecânico e dá início ao mecânico intermediário da história de Anápolis. Santos (1996) explica que esse período têm a influência da ideia de modernização, além disso, é determinado por um objetivo, e existe o desenvolvimento da técnica para a formação dessas redes.

A necessidade de maior produtividade agrícola, principalmente o café, para atender a demanda do mercado internacional, o governo com o projeto de expansão da ferrovia do Sudeste para o interior do Brasil com a propaganda de modernização do país, possuem as características desse período mecânico intermediário. Contribui para essa afirmação o texto:

No segundo momento, o consumo se amplia, mas o faz moderadamente. As modernidades se localizam de modo discreto. O progresso técnico tem utilização

limitada. O comércio é direta ou indiretamente controlado pelo Estado. Se a respectiva formação socioeconômica se estende além dos oceanos, essa expansão é limitada a alguns fins. [...] (SANTOS, 96, p. 178).

A ampliação da fronteira agrícola para outras regiões do país é explicada pela elevação dos preços das terras do Sudeste. Conforme explica França (1975), essa valorização ocorreu porque a região estava consolidada como grande produtora de café, na criação de gado e com a implantação das primeiras indústrias. Para os agricultores que buscavam propriedades de valor mais acessíveis, o sul de Goiás tornou-se uma boa oportunidade.

A notícia de terras boas para a agricultura atraíram vários imigrantes para a região anapolina após 1910. França (1975) descreve que em 1912 chegaram os italianos para produzir café. Os sírio-libaneses, após 1913, instalando casas comerciais no núcleo urbano e os japoneses, a partir de 1930, para de produzir arroz e café. Também vieram pessoas de outros estados como São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Maranhão e Piauí.

Já o projeto de construção da ferrovia em Goiás, passando por Anápolis, foi determinante para o desenvolvimento da cidade. A ideia de modernidade que alicerçava esse plano, foi muito bem recebida na região. Era a solução para as limitações de integração com o Sudeste brasileiro, com a ampliação das trocas comerciais e o fim com o isolamento geográfico de estado.

Na prática, a construção desse circuito de ferroviária aconteceu de forma lenta no território goiano. Somente em 1920, ela chega até Roncador (antiga vila de Pires do Rio, que hoje não existe mais). Como o trem de ferro estava demorando a chegar na cidade, foi construído uma rodovia ligando Anápolis até essa estação, para facilitar o escoamento da produção anapolina. França (1975, p. 644) “As condições dos meios e vias de transporte não facilitavam a acessibilidade ao mercado, daí a lentidão com que se processou a articulação da economia agrícola goiana com a economia nacional.”

Somente em 1935, a Estrada de Ferro chega em Anápolis, trazendo uma grande euforia para seus moradores e para a economia do município. Por vários anos, a cidade foi o ponto final da ferrovia, tornando-se, o ponto de interligação econômica da região com o mercado do Sudeste.

Anápolis foi duplamente beneficiada com a chegada da ferrovia, Primeiramente, pela própria implantação da estrada de ferro, contribuindo para dinamizar a econômica da região; segundo porque a cidade passou a ser ponto terminal dos trilhos, servindo como entreposto comercial na troca de mercadorias de vasta região do Estado de Goiás. Os

dois fatores conjuntos contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento econômico e urbano da cidade. (POLONIAL, 2011, p. 51)

Devido à posição de entreposto comercial da linha férrea nesse período, o município anapolino foi beneficiado com a construção de várias rodovias de integração à outros núcleos urbanos, com o objetivo de facilitar o escoamento da produção estadual para o litoral. França (1975) destaca a rodovia para Goiânia (1938) e a rodovia até a Colônia Agrícola Nacional de Goiás (1944). Ela ainda destaca:

A evolução das vias de transporte, ampliando cada vez mais a circulação de bens e pessoas, transformou a cidade de Anápolis em centro intermediário de comércio, funcionando como grande coletor e exportador de gêneros agropecuários de extensa área primária e redistribuidor de bens manufaturados. (FRANÇA, 1974, p. 656)

O planejamento e consolidação de uma rede de integração nacional, estimulado pela ferrovia, ocasionou a construção de sistema de integração regional, colocando Anápolis com centro dessa relação. Conforme relata Santos (1996, p. 184). “As decisões nacionais interferem sobre os níveis inferiores da sociedade territorial por intermédio da configuração geográfica, vista como um conjunto. Mas somente em cada lugar ganham real significação.”

A chegada dos trilhos, a dinamização da economia com o aumento das atividades comerciais, os melhoramentos urbanos, tudo isso, fez de Anápolis um polo atrativo na região e terminou por criar uma rede de dependência, no setor de serviços, entre dezenas de municípios goianos e o município anapolino. (POLONIAL, 2011, p. 49)

No cenário nacional, um acontecimento no governo do Brasil, tem forte impacto sobre a história de Goiás. Em 1930, após um golpe político, assume a presidência do Brasil, Getúlio Vargas, que nomeia como interventor do estado o médico Pedro Ludovico Teixeira. Após assumir o poder, o novo governador organiza uma comissão para construir uma cidade que abrigaria a nova sede do governo de Goiás.

A transferência da nova capital era baseada em dois motivos. Um político, para retirar o poder das antigas oligarquias que disputavam o controle do estado. O outro era econômico, colocar a capital em uma região de maior progresso, ou seja, mais próxima ao sul do estado, região que possuía maior movimentação do fluxo de capital e pessoas pela estrada de ferro.

O lugar selecionado para a construção da nova capital, foi fazenda nas proximidades de um povoado chamado de Campininha de Goiás. A justificativa para a escolha dessa região foi a topografia apropriada para uma cidade moderna, o lugar ficava numa região mais central do estado e próximo ao ponto final da ferrovia, em Anápolis. Conforme relata Arrais (2016), em 1932, começa o estudo para a escolha da região em que seria construída a nova capital. A proximidade com a estrada de ferro, era um fator importante nessa decisão, devido à quantidade de material necessário para levantar os imóveis da nova capital.

A pedra fundamental para a construção da nova capital do estado ocorreu em 24 de outubro de 1933. Após o início das obras, o fluxo de pessoas e mercadorias entre Anápolis e Goiânia foi intenso, para isso, foram sendo consolidadas rodovias de acesso entre os dois núcleos urbanos. Em 1947, foi inaugurada oficialmente a BR 060, principal rede de acesso entre as duas cidades na atualidade.

Já na década de 60, novamente próximo a Anápolis, temos o planejamento e a construção de outra cidade para ser a nova sede do governo federal, Brasília. A ideia de transferência da capital federal para o interior do Brasil, era um proposta defendida desde do final do século XIX e que foi consolidada por Juscelino Kubitschek durante o seu governo entre 1956 a 1961. A construção da nova capital fazia parte do seu plano de metas para o desenvolvimento do Brasil.

O objetivo dessa mudança da capital federal de litoral para o planalto central brasileiro, era impulsionar o crescimento econômico do país para o interior e criar uma maior integração econômica entre as regiões. Novamente, a estrada de ferro que chegava até Anápolis, influenciou na escolha da localização para esse projeto ousado.

[...] Além de contribuir com a drenagem da produção agropecuária, a Estrada de Ferro Goiás atendeu aos propósitos da urbanização, serviu de aporte logístico para a edificação de Goiânia e, mais ainda, para a edificação de Brasília, eventos que tornavam indispensável o acionamento dessa via para transporte. (ARRAIAS, 2016, p.22)

A circulação de pessoas e mercadorias entre Anápolis e Brasília foi intensa, criando a necessidade de uma melhor infraestrutura de rodovias para facilitar essa movimentação. Arrais (2016) deixa claro que até 1955 existia no estado de Goiás apenas 4 quilômetros de rodovias federais pavimentadas e que, entre 1957-1958, ocorreu a pavimentação das rodovias entre Brasília-Anápolis e em 1960 foi inaugurado o asfalto entre Goiânia e Anápolis. Arrais (2016, p. 26) diz.

“Essas duas obras foram fundamentais no período de edificação de Brasília, especialmente por facilitar o fluxo de mercadorias e passageiros que ocorria entre essas localidades.”

Diante dos fatos históricos, da construção dessas duas cidades planejadas e de grande importância próximas a Anápolis, não há como questionar a posição geográfica estratégica da cidade e sua importância para uma conexão da rede de circulação do fluxo. Também, como esses acontecimentos, propiciaram o surgimento de novos sistemas de circulação como rodovias de integração nacional construídas na região que circundam a cidade, como a BR – 153, BR – 040 e BR – 414. Também, importantes rodovias estaduais com as GO – 222 e GO – 330.

É evidente que a inauguração da capital do país em 21 de abril de 1960, trouxe uma nova dinâmica política e econômica para Goiás e também para Anápolis. Podemos afirmar que a partir desse momento, temos o fim do período mecânico intermediário de Milton Santos (1996). A espontaneidade na criação das redes deixa de existir e tudo começa a ser pensado e realizado com base na integração mundial através dos elementos da modernização. É o início do terceiro período das redes.

Esse período das redes é chamado de fase atual ou técnico-científico-informacional. Nessa fase há uma grande dominação das tecnologias e uma integração ao processo de globalização, Santos (1996, p. 179) escreve que “A noção de rede também se aplica à economia mundial e sua configuração ultrapassa as fronteiras nacionais.”

A chamada pós-modernidade, este período técnico-científico-informacional, marca um terceiro momento nessa evolução. Os suportes das redes encontram-se, agora, parcialmente no território, nas forças naturais dominadas pelo homem (o espectro eletro magnético) e parcialmente nas forças recentemente elaboradas pela inteligência e contidas nos objetos técnicos (por exemplo, o computador ...). Desse modo, quando o fenômeno de rede se torna absoluto, é abusivamente que ele conserva esse nome. Na realidade, nem há mais propriamente redes; seus suportes são pontos. (SANTOS, 1996, p. 178)

Nos anos posteriores a inauguração de Brasília, Anápolis é beneficiada com vários investimentos com o objetivo de modernização e integração mundial. Como exemplo, temos a implantação da Base Área de Anápolis, em 1972, para a defesa da capital federal, obra que trouxe vários investimentos e colocou a cidade no mapa estratégico de defesa nacional e mundial.

Nessa mesma época, a ferrovia é parcialmente abandonadas e maior movimentação e investimento nas rodoviárias. Essa troca dos sistemas de circulação ocorreu para atender a

necessidade de aumentar e facilitar a circulação do fixo entre as regiões e também para criar um novo mercado consumidor nacional destinados ao mercado automobilístico, com a instalação de várias multinacionais desses seguimentos de transporte em território brasileiro. Termina a fase de espontaneidade no surgimento das redes e tudo é planejado para atender a dinâmica atual do sistema socioeconômico dominante.

Se comparamos as redes do passado com as atuais, a grande distinção entre elas é a respectiva parcela de espontaneidade na elaboração respectiva. Quanto mais avança a civilização material, mais se impõe o caráter deliberado na constituição de redes. Com os recentes progressos da ciência e da tecnologia e com as novas possibilidades abertas à informação, a montagem das redes supõe uma antevisão das funções que poderão exercer e isso tanto inclui a sua forma material, como as suas regras de gestão. (SANTOS, 1996, p. 179)

A maior integração do Brasil ao comércio mundial nesse período, a necessidade de mais instalações industriais e movimentação do capital, traz mais investimentos para Anápolis. Em 1976, foi implantado na cidade, o Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA), para trazer investimentos para a região com a instalação de empresas nacionais e estrangeiras para atender a demanda do mercado consumidor que se ampliava na região. Esse fato, comprova as características da terceira fase da rede, conforme argumenta Santos (1996). “É assim que se cria o que H. Bakis (1990, p. 18) chama de "espaço da transação", porção do espaço total cujo conteúdo técnico permite comunicações permanentes, precisas e rápidas entre os principais atores da cena mundial.”

Anápolis – que desde o início de sua história já tinha forte vocação comercial – acabou sendo estrategicamente escolhida para abrigar um polo industrial, sobretudo, por sua localização, entre duas capitais (Goiânia e Brasília); por estar no centro do País e ser servida por três rodovias federais – BRs 153, 060 e 414 – facilitando o escoamento da produção de Norte a Sul do País. (JORNAL CONTEXTO, 29/07/2023)

Entre os vários motivos para a escolha da localização da instalação desse distrito agroindustrial, está a rede de circulação que foi sendo formada na cidade ao longo do seu processo de crescimento. Como resultado de todo esse planejamento e investimento é o grande número de empresas, mais de 150 indústrias, instaladas nesse espaço, nos últimos anos. Muitas delas de capital estrangeiro e que comercializam produtos de outros países, reforçando a ligação da cidade com a economia mundial.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, Anápolis era a segunda maior economia do estado, a terceira maior cidade de Goiás com quase quatrocentos mil moradores. São dados que demonstra a importância da rede para a consolidação do capital fixo no município. O fluxo, que percorria as redes da região desde o século XIX, foi sendo transformado, passando pelos três períodos da rede de Santos (1996) e hoje está fortemente consolidado ao sistema global.

Considerações finais

A história de Anápolis (GO), deixa evidente da importância da rede para o desenvolvimento da cidade. A posição geográfica do município, a grande circulação de tropeiros e capital pela região nas últimas décadas do século XIX, ocasionou o surgimento dos primeiros aglomerados de casas, o que motivou o pedido oficial de criação de uma Freguesia e depois a transferência para vila devido ao aumento da fixação de capital na região. Segundo o estudo de Santos (1996), esse é o período pré-mecânico da rede anapolina, pois ela foi sendo criada de forma espontânea, sem grande planejamento e intencionalidade, para atender a demanda do período.

O segundo período da rede, o mecânico intermediário, começa após a mudança da Vila de Santana das Antas para a denominação de cidade de Anápolis, em 1907, durante a Primeira República do Brasil. Precisamente, foi o projeto da construção da estrada de ferro em Goiás, passando pela cidade anapolina que causou essa mudança. Com essa nova rede de circulação, Goiás resolvia o maior problema para o seu crescimento naquele período, a dificuldade de integração com a região Sudeste, a mais desenvolvida do país.

A construção da ferrovia foi planejada pela necessidade de ampliar as áreas produtivas do país, aumentar a circulação de capital e desenvolver o interior do Brasil. Essa intencionalidade, ainda que com técnicas limitadas naquele momento, são as características do segundo período do desenvolvimento das redes, mecânico intermediário. Há uma maior integração das redes e interesses econômico ao construir essas vias de fluxo.

A ferrovia foi lentamente chegando nos municípios de Goiás e por várias décadas Anápolis foi o último ponto de parada do trem no interior do Brasil, por isso, a cidade se consolidou como entreposto comercial no território goiano. Por influência dessa situação, algumas rodovias foram sendo construídas para atender ao aumento da circulação de pessoas e capital.

Também podemos concluir que nova capital do estado, Goiânia, e a nova capital do país, Brasília, são construídas próximos a Anápolis, porque a cidade ofertava de uma rede de transporte mais eficiente para o grande volume de material de construção necessário para às obras urbanas. Todo esse crescimento urbano na região anapolina, ocasiona uma nova dinâmica de integração em rede, as rodovias vão sendo cada vez mais valorizadas, investimentos

A cidade têm a sua integração a uma rede mundial, característica do terceiro período das redes, após toda essa expansão urbana. Esse momento é chamado por Santos (1996) de período atual ou técnico-científico-informacional, porque todos os investimentos públicos e privados são sendo criado para expandir o capital. Há uma intencionalidade de atender aos interesses dos sistemas econômicos dominantes.

Após a consolidação desses investimentos, a cidade de Anápolis está fortemente integrada a uma rede mundial de circulação de bens e capitais. Algumas multinacionais instaladas no município, movimentam o capital internacional com importação de matéria-prima, máquinas e equipamentos para produzir mercadorias que abastecem o mercado nacional e internacional. O fixo instalado na cidade fez movimentar um intenso fluxo pelas redes criadas na cidade ao longo desses três períodos de consolidação e transformação desse sistema vital para a economia local e mundial.

Referências

ALVES, Daniel Araújo. De Antas a Anápolis: a formação do município. Goiânia: Editora Kelps, 2014.

ARRAIS, Cristiano; OLIVEIRA, Eliézer; ARRAIS, Tadeu. O século XX em Goiás: o advento da modernização. Trilogia Goiana, vol. 1. Cânone Editorial: Goiânia, 2016.

BORGES, Humberto Crispim. História de Anápolis. Goiânia: Editora Kelps, 2011.

DAIA: dos marcos legais à consolidação de um polo industrial. Anápolis, 29/07/2023. Disponível em: <https://portalcontexto.com/daia-dos-marcos-legais-a-consolidacao-de-um-polo-industrial/>

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Cidades: Anápolis. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/anapolis/panorama>

FRANÇA, Maria Sousa. A formação histórica de Anápolis e sua área de influência regional. In: Separata dos Anais do VII Simpósio Nacional (ANPUH). Belo Horizonte-MG, 2 a 8 de setembro de 1974.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAINT-HILAIRE, Augusto de. Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

POLONIAL, Juscelino Martins. Introdução à história política de Anápolis (1819-2007). Edição do Autor, 2007.

_____, Juscelino Martins. Anápolis nos tempos da ferrovia. Editora Kelps: Goiânia, 2011.

_____, Juscelino Martins. Ensaio sobre a história de Anápolis. Goiânia: Editora Kelps: Goiânia, 2011.

Inovações tecnológicas, finanças, grandes projetos de infra-estrutura e complexo industrial-militar na China contemporânea

João Pedro

Glauber Lopes

244

20
23

Resumo Expandido

1. Introdução

Este resumo é parte do plano de trabalho que estou desenvolvendo enquanto bolsista de Iniciação Científica no âmbito do projeto O resumo expandido é proposta pela orientação de Glauber Lopes Xavier, sendo guiado ao entendimento a “A interminável acumulação de capital e o desafio da ascensão pacífica: o crescimento econômico chinês e a geopolítica do sistema-mundo”, sob a coordenação do professor Glauber Lopes Xavier. O texto a princípio a ser trabalhado é O Longo Século XX, de Giovanni Arrighi.

Os temas a serem abordados tem como objetivo, investigar as principais inovações tecnológicas em curso na China contemporânea, sua relação com as finanças e com o complexo industrial militar chinês; compreender o *modus operandi* das finanças chinesas e sua relação com o sistema financeiro estatal; arrolar os principais projetos - de grandes dimensões - relacionados à infra-estrutura liderados pela China..

Tais tópicos serão investigados a partir do levantamento de dados secundários relacionados as inovações tecnológicas, finanças, grandes projetos de infraestrutura e complexo industrial- militar referentes à China contemporânea, a partir de fontes de pesquisa confiáveis e orientadas. Tais dados serão providos do OEC (Observatory of Economic Complexity); National Bureau of Statistics of China; CSIS (Center for Strategic and International Studies).

Dados

Os dados levantados serão confrontados à literatura atualmente disponível sobre as temáticas que concernem o plano de trabalho. A ascensão econômica da China nas duas últimas

décadas tem sido marcada pela ampliação de seus gastos tanto em grandes projetos de infraestrutura quanto no chamado complexo industrial-militar ou indústria bélica. Acompanham esse processo um vertiginoso ciclo de inovações tecnológicas e a crescente relevância de sua moeda no sistema financeiro internacional.

1. Fluxo

Dentre as inovações tecnológicas mencionadas, diversas são àquelas que permitem a criação de sofisticados armamentos, veículos e artefatos bélicos. Trata-se de um ciclo expansivo dos capitais chineses que, direcionados ao complexo-industrial-militar e suas respectivas inovações, permitem a ampliação de poder geopolítico daquele país no âmbito das relações internacionais.

Importa destacar, também, a relevância dos grandes projetos de infraestrutura liderados pela China, especialmente a Iniciativa do Cinturão e Rota ou Nova Rota da Seda (*Belt and Road Initiative* - BRI). Lançado em 2013, a BRI consiste em um ambicioso projeto de infraestrutura que prevê obras em mais de 78 países localizados na Europa, Ásia e África. Várias obras já foram construídas, sobretudo em transportes, logística e energia, as quais mobilizaram volumosas somas financeiras. Tal projeto será fundamental para a expansão comercial chinesa, embora muitos estudiosos compartilhem preocupações acerca do possível aumento dos desequilíbrios econômicos e sociais entre os demais países e a China, bem como em relação ao próprio projeto chinês de expansão de seu poder global. (YAN; JUSOH, 2018).

Nesse particular, deve-se considerar a importância do Banco Asiático de Desenvolvimento em Infraestrutura (BAII). O Banco foi criado em 2014 e conta com a participação de mais de cem países, incluindo Alemanha, Reino Unido e Países Baixos, apontando para os nexos fundamentais entre os projetos de investimento em infraestrutura e os capitais chineses. Para além de tais nexos, o Banco representa a potencialidade chinesa de criação de uma nova arquitetura financeira global que se contraponha, por sua vez, às instituições erigidas sob o domínio monetário e financeiro norte-americano pós segunda guerra mundial.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

(SEPE – IX EDIÇÃO)

Sabe-se que com o fluxo de mercadorias e de serviços, mais capitais chineses tem sido aportados aos países em desenvolvimento ou países periféricos/semi-periféricos conforme a denominação adotada pela teoria dos sistemas mundiais. (WALLERSTEIN, 2005). Depreende-se, portanto, que o crescimento do comércio entre a China e tais países, somado à entrada dos capitais chineses via investimentos diretos e indiretos, tem resultado na maior participação do renminbi nas transações internacionais. Dado que há um controle do macrossetor produtivo por parte do Estado, o governo chinês (regido pelo Partido Comunista da China, o PCCh) tem promovido a internacionalização de sua moeda com certa cautela, a fim de não comprometer os investimentos domésticos, bem como a sua própria autonomia macroeconômica na delimitação dos juros e da política cambial. “Portanto, a China deseja internacionalizar sua moeda apenas na medida em que isso lhe propicie algum grau de autonomia e influência internacional”. (TORRES FILHO; POSE, 2018, p. 18).

2. Pesquisa Guiada

A China contemporânea tem se destacado por seu rápido avanço em várias esferas, desempenhando um papel de destaque no cenário internacional. Algumas áreas-chave em que esse progresso tem sido evidente incluem inovações tecnológicas, finanças, grandes projetos de infraestrutura e desenvolvimento do complexo industrial-militar.

No campo das inovações tecnológicas, a China emergiu como líder em tecnologias emergentes, tais como inteligência artificial, 5G, blockchain e computação quântica. Empresas chinesas de renome, como Huawei, Tencent e Alibaba, desempenham um papel crucial nesse desenvolvimento, expandindo suas operações globalmente. O governo chinês tem apoiado ativamente a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico por meio de programas como o “Made in China 2025” e a “Belt and Road Initiative.”

O setor financeiro chinês também experimentou um crescimento notável, com as bolsas de valores de Xangai e Shenzhen se tornando centros financeiros globais proeminentes. A internacionalização do yuan, a moeda chinesa, tornou-se uma prioridade, com acordos

comerciais bilaterais promovendo seu uso. Além disso, a China está desenvolvendo sua própria moeda digital, o yuan digital, com o potencial de transformar a paisagem financeira global.

A China é conhecida por sua iniciativa do Cinturão e Rota (Belt and Road Initiative), um dos maiores projetos de infraestrutura do mundo, que envolve investimentos significativos em estradas, portos, ferrovias e outras infraestruturas em dezenas de países. No âmbito doméstico, projetos como a expansão da rede de transporte de alta velocidade, incluindo trem-bala, revolucionaram a conectividade interna e reduziram drasticamente os tempos de viagem em toda a China.

Em relação ao complexo industrial-militar, a China tem feito investimentos substanciais na modernização de suas forças armadas, com o objetivo de se tornar uma potência militar de destaque. Isso envolve o desenvolvimento de tecnologias militares avançadas, como armas hipersônicas e sistemas de defesa aérea, bem como uma expansão considerável de sua presença naval no Mar do Sul da China. No entanto, a falta de transparência em relação às intenções militares chinesas e as tensões regionais resultantes têm gerado preocupações no âmbito internacional.

Em resumo, a China contemporânea tem demonstrado um notável progresso em várias frentes, impactando profundamente as relações internacionais e seu papel no cenário global, tanto em termos econômicos quanto tecnológicos e militares.

3. Materiais e Métodos

Tais conhecimentos permitirão, no âmbito do projeto de pesquisa, sustentar o argumento de que está em curso uma interminável acumulação de capital, conforme apreendeu Arrighi (1996), posicionando a Ásia como novo centro da acumulação sistêmica e a China como nova hegemonia do capitalismo histórico. E, ainda, que esta acumulação, pela sua própria dinâmica, poderá engendrar conflitos interestatais, inclusive guerras. Daí o desafio da ascensão pacífica que hodiernamente se impõe à diplomacia chinesa.

4. Referencias

ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Editora Unesp, 1996.

CENTER FOR STRATEGIC AND INTERNATIONAL STUDIES. Disponível em: <https://www.csis.org/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

JABBOUR, E; GABRIELE, A. **China: o socialismo do século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2021.

JUSOH, Sufian. The Impact of the BRI on Trade and Investment in ASEAN. In: ASEAN Research Institute. **China's Belt And Road Initiative (BRI) and Southeast Asia**. The London School of Economics and Political Science. Kuala Lumpur, 2018.

NATIONAL BUREAU OF STATISTICS OF CHINE. Disponível em: <http://www.stats.gov.cn/english/>. Acesso em 15 mai. 2023.

OBRSEVATORY OF ECONOMIC COMPLEXITY. Disponível em: <https://oec.world/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

TORRES FILHO, Ernani; POSE, Mirko. A internacionalização da moeda chinesa: disputa hegemônica ou estratégia defensiva? **Revista de Economia Contemporânea** (2018), 22(1): p. 1-23.

YAN, Jinny. The BRI in Southeast Asia. In: ASEAN Research Institute. **China's Belt And Road Initiative (BRI) and Southeast Asia**. The London School of Economics and Political Science. Kuala Lumpur, 2018.

Reflexões sobre a educação escolar no contexto mais crítico da pandemia da covid 19

Marcella Almeida Gonçalves Barreto

Elson M. da Silva

Resumo: O presente artigo é parte de uma investigação que se encontra em desenvolvimento desde o início de dois mil e vinte e três em que se procura investigar os desdobramentos e reflexos das aulas remotas emergenciais do momento mais crítico da pandemia da Covid-19 nas aulas presenciais de uma escola pública de Anápolis. Traz, como objetivo, contribuir com reflexões sobre o momento mais crítico da pandemia da Covid-19 e seus possíveis reflexos, principalmente na educação escolar. Trata-se de estudos bibliográficos. Entende-se ser relevante a temática do presente artigo, por ser considerada atual e, também, um campo muito fértil para a produção intelectual.

249

Palavras-chave: Educação, Pandemia, Letramento, Digital.

Introdução

O artigo, em questão, traz reflexões teóricas sobre o momento mais crítico da pandemia da Covid 19 e seus possíveis reflexos, principalmente na educação escolar. Constitui-se de parte de estudos de uma investigação que se encontra em realização que procura analisar os desdobramentos das aulas remotas emergenciais nas aulas presenciais de uma escola pública de Anápolis – Goiás. O presente trabalho está estruturado em dois itens. O primeiro, denominado “Recorte histórico da pandemia da Covid 19”, apresenta-se um panorama geral da “pandemia”. O segundo item, intitulado “Breve panorama nacional, estadual e municipal da educação escolar na pandemia da Covid 19”, discute-se sobre os reflexos do momento mais crítico da “pandemia” na educação escolar numa perspectiva nacional, do estado de Goiás e de Anápolis.

Entendemos ser relevante a temática do presente artigo, por ser considerada atual e, também, um campo muito fértil para a produção intelectual, devido ao curto espaço de tempo entre o ápice da “pandemia” e o retorno às aulas presenciais, após a “vacinação”. Esperamos que as reflexões desse trabalho contribuam, principalmente, para debates críticos na formação docente e nas práticas de letramento digital em contextos escolares, sobretudo no momento pós-pandemia.

Recorte histórico da pandemia da covid 19

Em dezembro de 2019, a China alertou a OMS (Organização Mundial de Saúde) sobre uma possível “pneumonia” grave, cuja origem ainda era “desconhecida”, mas que havia grande possibilidade de ela ter surgido, o que foi confirmado mais tarde, na cidade de Wuhan, na China. A princípio, os cientistas a denominaram de 2019-nConv. E a origem do vírus, de acordo com Gruber (2020), além de ser encontrado em morcegos, é encontrado também em pangolins, um

animal vendido ilegalmente no mercado de Wuhan. Por isso, foi intitulada uma zoonose, de acordo com Lima (2020).

Devido ao contágio, que estava acontecendo de forma acelerada, o governo chinês decretou de imediato um *lockdown*. Foi o único recurso, a princípio, que podia ter sido feito, devido ainda ao desconhecimento sobre o vírus causador da COVID-19, e por motivos do número elevado de internações com os sintomas de dores de cabeça, vômitos, febre e pneumonia. Diante desse cenário caótico na China, começaram a se intensificar as restrições de várias ordens, pois, além do *lockdown* - decreto em que ninguém poderia sair de suas casas, a não ser em último caso, por exemplo, para fazer compras de mantimentos e remédios urgentes, e mesmo assim em horários específicos e sem aglomerações - começaram as instruções sanitárias para evitar o contágio do vírus.

Algumas recomendações, além do isolamento social, foram: lavar as mãos sempre que em contato com qualquer superfície, podendo utilizar o álcool 70%; utilizar máscaras e, por fim, evitar contato com os olhos, nariz e boca. De acordo com a OMS, a primeira morte ocasionada pelo vírus no mundo foi dia 09 de janeiro de 2020, na China.

No Brasil, já havia alguns rumores em 2019 sobre esse novo vírus, porém, não se sabia, ao certo, qual era a gravidade e a intensidade que o vírus poderia se propagar e suas consequências. A “vida”, aqui no Brasil, continuava, de certo modo, dentro do “normal” no início do ano de 2020. Houve as comemorações carnavalescas tradicionais em fevereiro do mesmo ano, por exemplo. O primeiro caso confirmado da COVID-19 no Brasil, divulgado no site do Ministério da Saúde em 2020, foi em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. Era um senhor de 61 anos que apresentou os sintomas da doença, que já eram divulgados nas mídias; foi realizada uma investigação pela Vigilância Epidemiológica Estadual e Municipal para a confirmação do caso.

Após os primeiros casos confirmados da COVID-19 no Brasil, começaram as sucessivas mortes. Por ser um vírus altamente contagioso, a OPAS (Organização Pan-americana da Saúde) alertou alguns grupos sociais de forma mais específica devido às condições de saúde, denominados como grupos de risco. Dentro deles estavam: portadores de doenças crônicas, fumantes, pessoas acima de 60 anos, gestantes, puérperas e crianças de até 5 anos de idade. De acordo com a Portaria nº 036, de 11 de maio de 2020, do Ministério da Saúde, recomendou-se, de fato, uma restrição

social de isolamento mais efetivo no Brasil, devido à ocorrência acelerada dos novos casos da doença e a alta ocupação hospitalar.

A partir desse momento, as relações sociais se transformaram. Muitas pessoas não podiam mais, presencialmente, trabalhar, frequentar as escolas e universidades, encontrar familiares e amigos, passear em shoppings, parques e outros diversos lugares e, até mesmo, ir a consultas médicas. Muitos setores econômicos e sociais estavam fechados. A atenção e os esforços foram voltados para frear o avanço da contaminação da COVID-19 devido à quantidade alarmante de vítimas fatais naquele momento. E é fato que o medo também contaminou a sociedade, pois não havia, naquele momento, nenhuma medicação comprovada pela ciência para combater o vírus e nem uma vacina desenvolvida para a proteção populacional.

Além disso, um outro “vírus” que ocorreu durante o momento mais crítico da pandemia da COVID-19 foram as *fakes News*. Através das redes sociais, eram disseminadas diversas notícias falsas sobre um suposto “KIT COVID”, uma medicação preventiva que “protegia” e “matava” a COVID-19. Um dos maiores disseminadores das *fake News*, e desse suposto “KIT COVID”, era o ex-presidente da república brasileira, Jair Messias Bolsonaro, que presidiu o país durante todo o período de pandemia.

No dia 19 de maio de 2020, o ex-presidente falou: “quem é de direita toma cloroquina e quem é de esquerda toma tubaína”. Logo, pode-se analisar a falta de comprometimento científico partindo do chefe do Estado brasileiro, pois, no auge da pandemia da COVID-19, já havia pesquisas científicas afirmando que não havia nenhuma relação entre essa medicação com a “cura” ou “prevenção” da COVID-19. As falas recorrentes a favor do “KIT COVID”, espalhadas, principalmente, nas redes sociais, acabavam atingindo os cidadãos e induziram muitos a utilizar a medicação de forma negligenciada, tendo em vista que a cloroquina é um remédio para malária e doenças autoimunes e pode acarretar efeitos colaterais. E foram justamente nos momentos mais críticos da pandemia da Covid 19, caracterizados pelo quase total isolamento presencial das pessoas, que o fenômeno letramento digital tornou-se hegemônico, de modo que as práticas por meio dele foram, praticamente, a única alternativa para boa parte da população prosseguir a vida.

Segundo Soares (2002, p. 151), o letramento digital diz respeito ao: “[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de

leitura e de escrita no papel”. Em resumo: as práticas de letramento digital são as práticas sociais mediadas pelos recursos tecnológicos de base microeletrônica digital, como computadores, aplicativos e a internet.

Contudo, também foi a partir do isolamento social que as práticas de letramento digital foram desenvolvidas de forma intensificada para a disseminação das *fake news* por meio das TDICs, atingindo diretamente boa parte da população brasileira que se tornava “refém” da desinformação.

O “vírus” era o mesmo em qualquer lugar do mundo, porém, os impactos, de certo modo, eram diferentes devido às condições governamentais, sociais e econômicas de cada país, estado ou município. Portanto, havia algumas diferenças nas atitudes governamentais tomadas ao longo da pandemia da COVID-19. Para Arruda (2020), a China, epicentro da pandemia, disponibilizou um investimento financeiro altíssimo nas empresas de tecnologia para o acesso às plataformas de comunicação e plataformas educacionais, possibilitando tanto para os professores, quanto para os alunos, uma educação mais “igualitária”.

Breve panorama nacional, estadual municipal da educação escolar no momento mais crítico da pandemia da covid 19

Mesmo com a implantação de políticas do governo chinês durante a pandemia, também na área tecnológica, com a compra e entrega de recursos tecnológicos à população, a China, assim como muitos outros países, enfrentou outros desafios na área educacional, como, por exemplo, a adaptação, principalmente, de alunos e professores ao “novo” contexto escolar, marcado pelas aulas remotas emergenciais. No Brasil, bem como em outros países “emergentes”, os desafios do momento mais crítico da pandemia da Covid 19 não envolveram, apenas, “adaptações” escolares, mas, também, falta de ações efetivas por parte da União, dos estados e municípios na área da educação escolar.

A educação escolar é um espaço onde ocorrem, também, interações sociais de diversas categorias, não somente o ensino aprendizagem. Levando em consideração a complexidade e importância do ambiente escolar, já se podia refletir que, no momento mais crítico da pandemia, interações somente por meio das TDICs não eram suficientes para a criação de uma rede educacional efetiva e qualitativa, principalmente por outros fatores e desafios que o sistema público de ensino no Brasil historicamente enfrenta. Entretanto, foi por meio das TDICs que houve,

também, possibilidades “educacionais” e “pedagógicas” naquele momento pandêmico tão crítico da COVID-19. A não paralisação total das aulas e a manutenção de vínculos afetivos foram algumas dessas possibilidades. As TDIC foram, e ainda são, grandes aliadas no processo de formação em boa parte dos contextos educacionais.

Do ponto de vista acadêmico, o momento mais crítico da pandemia da COVID-19 trouxe algumas dúvidas em relação ao tipo de ensino que as escolas estavam realizando. Para alguns, tratava-se de ensino à distância. Já para outros, tratava-se de aulas remotas emergenciais. De acordo com Arruda (2020), o ensino à distância envolve um planejamento antecipado e embasado em pressupostos teóricos e metodológicos de acordo com a “natureza” e as “especificidades” dessa modalidade de educação ou ensino. Existem, por exemplo, considerações sobre os perfis de alunos e docentes, estratégias específicas para a realização desse tipo de ensino.

Dessa forma, pode-se entender que o que ocorreu no sistema escolar do Brasil no momento mais crítico da pandemia da COVID-19, em que o uso das tecnologias digitais da informação na educação e na educação escolar foi “unânime”, não se caracteriza como ensino à distância, mas, sim, como aulas remotas emergenciais. Isso porque as aulas remotas emergenciais do momento mais crítico da pandemia, para Arruda (2020), apresentaram algumas características das aulas presenciais, pelo menos em tese. Por exemplo, em relação à carga horária, que era a mesma.

Nas aulas remotas emergenciais, há a possibilidade de gravação das aulas on-line para aqueles que não possuem o acesso simultaneamente a elas. Além do acesso síncrono, essa modalidade também possibilita o acesso a materiais, vídeos e fóruns de forma assíncrona.

Entretanto, é importante que não vislumbremos apenas as possibilidades “tecnológicas” das aulas remotas emergenciais para o campo da educação escolar. É nesse sentido que Silva (2018) entende que é preciso, também, o professor planejar suas práticas de sala de aula levando em consideração não apenas os recursos tecnológicos mais avançados, mas, também, os pressupostos didáticos-pedagógicos.

Na perspectiva do letramento digital, as práticas de letramento digital são quase infinitas e trazem possibilidades pedagógicas. Ainda no campo pedagógico escolar, as práticas de letramento digital podem ser subsidiadas em pressupostos pedagógicos que podem assumir tanto uma visão reprodutivista quanto uma visão possibilitadora da transformação social. E é a partir dessas

questões que se deve analisar, também, como ocorreram as aulas remotas emergenciais instauradas na pandemia da COVID-19.

Para Silva (2018), as práticas de letramento digital podem ser desenvolvidas por meio de vários suportes eletrônico-digitais, trazendo possibilidades educacionais como: a) busca de informações e conhecimento na rede, usando sites de buscas lá disponíveis; b) aperfeiçoamento de formação acadêmica e profissional; c) comunicação e interação em tempo real. Porém, as práticas de letramento digital podem ser subsidiadas por pelo menos duas perspectivas de letramento digital: a instrucionista e a dialógica.

Na perspectiva instrucionista, Silva (2018) entende que as TDICs são vistas como ferramentas “neutras”, que podem ser aplicadas de forma homogênea para todos os que utilizam essas tecnologias e em todos os ambientes “virtuais”. Já na perspectiva de letramento digital dialógica, Silva (2018) entende que as TDICs podem ser utilizadas para o desenvolvimento de práticas de letramento digital a partir de visões críticas e emancipadoras.

No momento mais crítico da COVID-19, com diversos problemas sanitários, tais como leitos de hospitais extremamente cheios, mortes aumentando de forma drástica diariamente, sofrimento populacional dos que precisavam trabalhar para literalmente sobreviver no Brasil, a fome se alastrando, ainda havia as preocupações tão necessárias para a educação de uma grande parte da população brasileira.

Contudo, as tecnologias de informação e comunicação, mesmo sendo uma grande aliada da educação, não eram uma possibilidade para parte significativa da sociedade. Muitos não possuíam recursos tecnológicos como computadores, celulares, acesso à internet de qualidade e, por fim, não podiam desenvolver práticas de letramento digital, inclusive durante as aulas remotas emergenciais.

A esse respeito, o jornal “O Popular” (2021), publicou uma pesquisa realizada em 2019, antes da pandemia da COVID-19, que levantou como resultado que 4,3 milhões de estudantes já entraram nas aulas remotas emergenciais sem acesso à internet e que 4,1 milhões eram alunos das escolas públicas brasileiras. Reafirmando, ainda mais, a desigualdade de acesso às tecnologias de informação e comunicação no país.

Mesmo assim, devido à forma de contágio do vírus SARS-Cov-2 ocorrer pelo contato entre pessoas por meio de gotículas do infectado, entrando pelas vias respiratórias da pessoa não

infectada, houve a suspensão imediata das aulas presenciais a partir do dia 17 de março de 2020. A aglomeração existente nos centros educacionais era um fator agravante do contágio da COVID-19. Por meio da Portaria nº 343, o MEC (Ministério da Educação), no dia 17 de março de 2020, decretou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. E a partir desse decreto, os estados e municípios elaboraram suas ações educacionais para que a educação escolar, de certo modo, não fosse mais tão prejudicada, devido ao isolamento social.

Algumas medidas, tomadas pelo MEC, para auxiliar a educação superior no Brasil foram: autorização para que as defesas das teses e dissertações de mestrado e doutorado fossem feitas on-line e ampliação de recursos tecnológicos para EAD (Ensino à Distância) em universidades e institutos federais. Para as escolas públicas brasileiras, as principais medidas foram: destinação dos alimentos da merenda escolar diretamente aos pais ou responsáveis dos estudantes e reforço em materiais de higiene nas escolas por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para as escolas públicas utilizarem na volta às aulas.

Para auxiliar os profissionais da educação, os quais não estavam preparados de forma efetiva para a transformação do modo presencial para o modo remoto de educação escolar, houve, também, as seguintes ações: disponibilização de curso on-line para alfabetizadores dentro do programa Tempo de Aprender, disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação e ampliação das vagas em cursos de educação profissional e tecnológica na modalidade EAD pelo programa Novos Caminhos.

Essas atitudes delegadas pelo MEC, de certo modo, não conseguiram abarcar todo o contexto caótico que havia no Brasil, como a fome, desemprego, medo de contágio e da morte, exaustão psicológica dos profissionais, alunos e familiares, e, principalmente, as desigualdades sociais existentes no Brasil. A aula remota emergencial no âmbito da escola particular possibilitou aos alunos uma educação diferenciada da escola pública no Brasil devido à condição financeira para financiar os suportes digitais necessários.

Para Cardoso (2020), os problemas evidenciados são as próprias diferenças que compõem os sistemas de ensino estadual, municipal e privado que, apesar das diretrizes, não seguem os mesmos padrões educacionais. E todas as desigualdades já existentes, de certo modo, se intensificaram no momento mais crítico da pandemia da COVID-19. Pena, Gonçalves e Oliveira

(2022) afirmam que as mídias de massa, junto com o pensamento neoliberal do Estado, queriam transmitir a ideologia de meritocracia, a ideia de que “quem quer consegue”. E as políticas públicas educacionais, desenvolvidas pelo MEC, acabaram sendo negligentes com a educação pública brasileira, em que boa parte da população não tinha acesso à internet, quando tinha acesso não era de qualidade, além de não possuir recursos tecnológicos suficientes para continuidade do processo de formação escolar por meio das aulas remotas emergenciais.

No estado de Goiás, tomou-se medidas em relação à pandemia a partir do dia 13 de março de 2020, antes mesmo de ser decretado o *lockdown* em muitos países, na tentativa de conter o avanço da COVID-19. Segundo o site do Estado de Goiás, o Decreto nº 9633, publicado na data citada acima, restringia os eventos públicos e privados presenciais, as aulas de forma geral para qualquer nível educacional, as visitas em presídios e aos hospitais, as feiras e alguns setores comerciais. Manteve-se, apenas, os setores necessários para a manutenção da vida, tais como: farmácias, mercados e postos de combustíveis. A Secretaria Estadual de Saúde de Goiás disponibilizava, diariamente, boletins com as atualizações dos casos e dos números de contaminados pela COVID-19 que estavam, sempre, em ascensão. De certo modo, o medo estava também se transformando em pânico. Naquele momento, em 2020, já havia, em Goiás, 159 mortes confirmadas pela COVID-19 e 25.471 pessoas contaminadas pelo vírus, de acordo com o site da Secretaria da Saúde de Goiás.

O Estado de Goiás, seguindo as medidas legais do MEC, orientou, através da resolução 02/2020, no dia 17 de março de 2020, a implantação do regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Para instruir os gestores escolares naquele contexto pandêmico, determinou planejamento e elaboração, com a “colaboração” do corpo docente, de ações pedagógicas e administrativas a serem desenvolvidas para o acesso ao material de estudos, com fácil divulgação para alunos e familiares, e preparação de material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento como: aulas em vídeo, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico. Esses recursos utilizados pelo Estado de Goiás, em meio a uma emergência sanitária mundial, possibilitaram a alguns alunos e alunas o desenvolvimento de práticas de letramento digital em contextos escolares.

As videoaulas, as plataformas virtuais de ensino e aprendizagem e as redes sociais são alguns dos meios tecnológicos utilizados para que alunos e alunas pudessem desenvolver práticas

de letramento digital e dar prosseguimento ao processo de formação escolar no momento pandêmico da COVID-19. Pelo menos em tese, essas medidas, a princípio, foram delegadas às instituições educacionais como tentativa de que o ensino aprendizagem não sofresse, de forma tão direta e intensa, as consequências da pandemia da COVID-19.

Mas, para que essas ações fossem desenvolvidas com qualidade, precisava-se de mais políticas públicas efetivas para a rede estadual de ensino, levando em conta as condições socioeconômicas das famílias, alunos e professores inseridos naquele contexto pandêmico.

Para Cardoso (2020), a principal ferramenta “pedagógica” proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás - SEDUC-GO ao sistema de ensino de Goiás foi o Portal NetEscola, que “dicionava” os professores e alunos da rede pública para “conteúdos” de ensino e pesquisa, atividades e outros materiais que auxiliavam os estudos em casa.

Outra medida, para tentar diminuir as desigualdades e a falta do acesso às aulas remotas, foi a disponibilização dos materiais no formato impresso, principalmente para aqueles que não possuíam recursos tecnológicos, como computadores, celulares e internet, suficientes para acompanhar as aulas remotas emergenciais. Entretanto, mesmo com essas políticas públicas escolares, consideradas insuficientes e ineficientes, o “abismo” educacional sobreveio.

A rede pública municipal de ensino de Anápolis, como de toda e qualquer cidade no mundo, também teve que se adequar às aulas remotas emergenciais no momento mais crítico da pandemia da COVID-19. Porém, a nota pública do Conselho Municipal de Educação de Anápolis, no dia 02 de abril de 2020, deixou claro que essa mudança do “ambiente” presencial para o “ambiente” virtual seria feita de forma gradativa, pensada e discutida com a comunidade para não ocasionar grandes prejuízos aos cidadãos, principalmente os que não possuíam os recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das práticas de letramento digital durante as aulas remotas emergenciais. E foi em junho de 2020, de acordo com Silva (2020), que começaram as aulas remotas emergenciais por meio das TDICs nas escolas públicas da rede de ensino de Anápolis

Um cenário contraditório, às vezes caótico, às vezes organizado, se apresenta no momento mais crítico da pandemia da COVID-19, também no campo da educação, com a introdução das aulas remotas emergenciais nas escolas de Anápolis. Segundo Silva (2022), 99% dos professores da rede de ensino público de Anápolis disseram que, desde a introdução das aulas

remotas emergenciais nas escolas, as suas práticas de letramento digital foram ampliadas e que reconheciam que a utilização das TDICs foi um “mal” necessário para a não paralisação total das atividades escolares.

Também, reconheceram que as tecnologias digitais da informação e comunicação foram grandes aliadas no processo de ensino durante o momento mais crítico da pandemia da COVID-19, em que tiveram que desenvolver práticas de letramento digital por meio das aulas remotas emergenciais.

Entretanto, Silva (2022) denuncia que na rede pública de ensino de Anápolis-GO houve pouca, ou nenhuma, destinação de recursos financeiros públicos municipais, principalmente para formação e capacitação continuada dos professores, bem como para projetos e programas de doação e financiamento de “tecnologias” para alunos e suas famílias de baixa renda prosseguirem a educação escolar por meio das aulas remotas emergenciais no momento mais crítico da pandemia. Além desses desafios, os grandes conglomerados financeiros se utilizaram dessa situação caótica para a mercantilização das TDICs na educação escolar, como Silva (2022) entende, promovendo, diretamente, a mercantilização e lucro das empresas através de mercadorias e serviços vendidos, como planos de internet, equipamentos tecnológicos e planos telefônicos. Isso cooperou para uma alienação mercantilista, na qual o capitalismo saiu ganhando mesmo estando, boa parte da população brasileira, em um momento arrasador na pandemia da COVID-19.

Com o início da vacinação contra a COVID-19 no Brasil, em janeiro de 2021, os casos de morte foram diminuindo. Logo, a Secretaria Municipal de Educação de Anápolis começou a discutir com os gestores e poucos professores das escolas municipais de Anápolis como seria feito o retorno das aulas presenciais nos “pós-pandemia”, devido à necessidade de a educação escolar voltar à modalidade presencial, tendo em vista que alguns setores econômicos já estavam retornando os trabalhos de forma gradativa, assim como outros setores comerciais em geral.

Nesse momento houve muitas dúvidas e medos da sociedade, questionando a segurança real da volta às aulas presenciais, devido à vacinação estar ainda em fase inicial e com casos de contágios em alta. Algumas famílias decidiram que seus filhos continuariam a estudar por meio de aulas remotas emergenciais, esperando uma abrangência maior da vacinação contra a COVID-19. Outras famílias, apoiavam o retorno imediato às aulas presenciais, devido à precarização educacional que se acentuava desde o “isolamento social”. Com isso, o formato instaurado nesse

retorno das aulas presenciais no município de Anápolis foi o híbrido, esse modelo foi justamente para atender às posições diferentes das famílias em relação ao retorno presencial.

De acordo com a reportagem do Anápolis (2021), 61,50% dos alunos da rede municipal de Anápolis iria continuar no modo de aula emergencial através de uma plataforma digital disponível. As aulas eram transmitidas em estúdios com equipamentos tecnológicos e havia a possibilidade de alteração nas aulas ao vivo, se houvesse necessidade.

Com o retorno às aulas presenciais em Anápolis, houve a intensificação de algumas ações consideradas necessárias para a manutenção de um ambiente “seguro” para todos. O uso de máscara e álcool para higienização eram obrigatórios, o distanciamento das mesas em sala foi realizado, os intervalos foram suspensos, a hora da alimentação era feita em sala e o horário escolar foi reduzido. Essas medidas de segurança foram ações municipais que visavam, nem sempre com sucesso, a contenção do contágio da COVID-19 ainda presente na sociedade.

Referências

ANÁPOLIS. Prefeitura Municipal De. **Rede municipal de educação prepara retomada às aulas presenciais em agosto.** 2021. Disponível em: <https://novo.anapolis.go.gov.br/rede-municipal-de-educacao-prepara-retomadaas-aulas-presenciais-em-agosto/> Acesso em: 20 maio 2023.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 15 maio de 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020.** Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1163-recomendac-a-o-n-036-de-11-de-maio-de-2020>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

CARDOSO, Jane Alves. Pandemia e o regime especial de aulas não presenciais: analisando o modelo da secretaria de educação do estado de Goiás - SEDUC. **Revista Aproximação**, v. 02, n. 05, p. 33-45, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/viewFile/6717/4633>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GOIÁS. Secretaria de Saúde. **Atualização dos casos de doença pelo coronavírus (COVID-19) em Goiás - 03/06/2020.** Secretaria da Saúde. 3 jun. 2020. Disponível em: <https://www.saude.go.gov.br/noticias/11012-atualizacao-dos-casos-de-doenca-pelo-coronavirus-COVID-19-em-goias-03-06-2020>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GOVERNO suspende aulas nas escolas públicas e privadas de Goiás. **Portal Goiás**, 15 mar. 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/index.php/servico/35-saude/120919-governo-suspende-aulas-nas-escolas-publicas-e-privadas-de-goias>. Acesso em: 11 maio 2023.

GRUBER, Arthur. COVID-19: o que se sabe sobre a origem da doença. **Jornal da USP**, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/covid2-o-que-se-sabe-sobre-a-origem-da-doenca/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

LIMA, Rodrigo Ramos. Especial COVID-19 | A COVID-19 e a relação entre humanos e animais: zoonoses e zooterapias. **Fiocruz**, 2 jul. 2020. Disponível em: <https://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1816-especial-COVID-19-a-COVID-19-e-a-relacao-entre-humanos-e-animais-zoonoses-e-zooterapias.html>. Acesso em: 5 maio 2023.

O POPULAR, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/segundo-ibge-4-3-milh-es-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet-1.2233433>. Acesso em: 7 jun. 2023.

SILVA, Elson Marcolino da. **Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnismo pedagógico?** 2013. 197 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15408>. Acesso em: 23 abr. 2023.

SILVA, Elson Marcolino da. Desafios escolares em relação às práticas de letramento digital no contexto da pandemia da covid-19. **CONINTER 2020**. [S. l.]: Even3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/coninter2020.296363>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p.143-160, dez, 2002.

Avaliação educacional: discussões iniciais

Gabriela Sousa Barbosa
Elson M. da Silva

Introdução

As discussões, aqui, apresentadas fazem parte de um estudo que se encontra em desenvolvimento em que se procura analisar as concepções de avaliação que têm orientado as práticas docentes de professores de uma escola pública de Anápolis. Como o estudo está na fase de coleta e análise inicial dos dados empíricos, nos limitaremos a discussões teóricas nesse trabalho. Sem entrarmos, ainda, na discussão mais aprofundada sobre os “interesses” hegemônicos pela educação e pela educação escolar, a questão é que a temática “avaliação da aprendizagem” sempre esteve presente em documentos oficiais que regem a educação escolar brasileira. E isso demonstra, mais ainda, a relevância de se debater sobre essa temática, uma vez que é, por meio do fenômeno avaliação da aprendizagem, que as políticas educacionais hegemônicas vêm sendo implementadas, tanto na Educação Básica como na Educação Superior.

Esperamos que as reflexões apresentadas nesse texto contribuam na formação dos docentes e de outros profissionais da educação interessados em compreender as concepções, funções e características da avaliação escolar e da aprendizagem que têm orientado nas últimas décadas as práticas pedagógicas.

Avaliação Educacional: Aspectos Pedagógicos e Finalidades

A avaliação da aprendizagem tem sido, constantemente, tema de discussão no âmbito educacional e isso se deve ao fato de ela estar presente no processo de ensino-aprendizagem. É inegável, também, que o ato de avaliar é importante, porém, ele deve ser pensado como um meio para alcançar determinado objetivo e não como fim em si mesmo. Nesse sentido, há diversas concepções de avaliação escolar que influenciam distintamente o processo de ensino-aprendizagem, sejam elas emancipatórias ou excludentes. Atualmente, o que se observa, na maioria das escolas de Ensino Fundamental, são práticas avaliativas segregadoras baseadas em exames, atribuição de notas, sistema classificatório e competitivo. Para Luckesi (1999), a avaliação escolar tem sido reduzida ao sentido de apenas classificar, mensurar e cronometrar as práticas pedagógicas de sala de aula para, posteriormente, tornar-se dados estatísticos, desprendendo-se da sua função fundamental que é de diagnóstico de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o ato de avaliar na escola se torna julgamento dos alunos “bons” e “ruins”, em que a prática de exclusão escancara a seletividade dos que devem ou não continuar na escola, através da definição do sucesso ou insucesso escolar. Isso nos revela uma escola que, mesmo vivenciando a diversidade, continua a reproduzir a exclusão, principalmente de grupos socialmente marginalizados.

O “erro”, nessa concepção conservadora de avaliação, é visto como motivo de reprovação, como indício do fracasso escolar. Do contrário, e numa perspectiva emancipadora, o “erro” é analisado como “ferramenta” de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, bem como um guia de diagnóstico das possíveis dificuldades dos alunos. Assim, são necessárias práticas avaliativas que respeitem a individualidade de cada aluno, que respeitem os momentos de “erros” e acertos incentivando, assim, a autonomia do pensamento. Dessa forma, a avaliação mediadora integra a concepção de educação progressista que compreende o aluno como ser único, mas ao mesmo tempo coletivo, porque sofre as influências dos fatores socioculturais de cada época. Cada aluno aprende de distintas maneiras e a avaliação se torna significativa ao aprendizado das suas práticas voltadas à transformação social e não à manutenção da sociedade vigente. De acordo com Hoffmann (1993), essa concepção de avaliação mediadora exige a observação minuciosa de cada aluno, procurando compreender seus processos de construção do conhecimento a partir, da realização de atividades diversas.

A questão da avaliação escolar também pode ser pensada a partir dos grandes desafios da educação escolar, que são a repetência e a evasão escolar. Os índices de repetência e evasão escolar têm elevado consideravelmente e preocupado escolas, instituições sociais, educadores e políticos, comprometidos com a democratização da escola pública. O fenômeno do fracasso escolar não é recente e compreende um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro. Além da reprovação e da evasão, o fracasso também se constitui como a não-apropriação de aprendizagens no decorrer dos anos.

É certo que o fracasso escolar é um fenômeno complexo e multifacetado que compreende diversas causas, inclusive os fatores extraescolares, como situação socioeconômica, assim como os fatores intraescolares, como prática docente, dificuldades de aprendizagem e as práticas avaliativas que são o objeto principal deste estudo. Ademais, observa-se que a maioria dos que “fracassam” são crianças de classe menos privilegiada, pertencentes a grupos historicamente e socialmente

marginalizados. Porém, ao invés de aprofundar as discussões e buscar soluções conjuntas, o que há é um discurso de culpabilização dos alunos, das famílias e dos professores. Uns dizem que o aluno fracassa por desinteresse, por preguiça; outros culpam a família pela falta de apoio; e há os que culpam somente os professores, por não serem capazes nem estarem preparados para fazer com que o aluno aprenda.

Tendo o fracasso escolar como um fenômeno complexo, é crucial discutir os aspectos escolares que influenciam em sua produção, bem como a discussão de formas de superá-lo. É inegável o processo de avaliação escolar como sendo um dos fatores que podem levar ao sucesso ou fracasso escolar. Esteban (2001) afirma que a lógica do exame, do acerto ou erro é insuficiente para saber quais saberes foram apropriados pelo aluno e quais mecanismos de raciocínio ele utilizou.

Dessa forma, as práticas avaliativas conservadoras baseadas em exames padronizados não respeitam as necessidades e aprendizagens individuais, se tornando ferramentas de exclusão social. A ligação entre o saber e o não-saber está diretamente relacionada às tentativas de homogeneização a partir da perspectiva conservadora de professores que associam aprendizagem a repetição, memorização e recepção de conteúdo. Além disso, há, ainda, um discurso meritocrático envolvendo o fracasso escolar, um discurso falacioso do esforço árduo para conquistar padrões estabelecidos pela escola e pela sociedade. São padrões de avaliação que desconsideram formas distintas de construção do conhecimento. As práticas avaliativas democráticas questionam as desigualdades sociais que o discurso meritocrático procura esconder.

Em relação às novas demandas que vêm sendo colocadas para a educação escolar, a avaliação tem tido papel fundamental nas últimas décadas. A avaliação é um tema discutido constantemente no âmbito educacional, pois se constitui parte do processo de ensino-aprendizagem e da própria organização e gestão da escola. Aliás, podemos arriscar, aqui, dizer que a avaliação da educação escolar faz parte, também, de outras agendas, como por exemplo, da econômica. A partir dos anos 1990, com o acirramento das crises do capital, iniciadas, sobretudo, na década de 1970, o sistema capitalista renova, mas não transforma, a sua base produtiva: vai se “distanciando” do modelo de produção taylorista fordista e desenvolvendo as suas “novas bases” sob o modelo de produção flexível, também denominado de toyotismo, pós taylorismo-fordismo.

O capitalismo, sob as bases do modo de produção taylorista fordista, impunha formas de organização do trabalho rígido. Já no “novo” modelo de acumulação do capital, o “flexível”, é exigido não mais apenas um trabalhador que saiba ler, escrever e contar, mas um trabalhador que se adapte às novas exigências do mercado. Influenciado pelo modelo de produção do toyotismo, o capitalismo acirra a competitividade e agrava, mais ainda, a desigualdade em razão do acúmulo da mais-valia. Nessas circunstâncias, a educação também sofre transformações advindas das mudanças do processo de produção, pois passa a ser entendida como investimento no qual os indivíduos serão preparados para serem “empregáveis”.

A empregabilidade é entendida como a busca constante e exaustiva pelo emprego, uma vez que, nessa nova “ordem”, o mercado está mais excludente do que a própria escola. Para a garantia da obtenção desses objetivos escolares, de preparação dos sujeitos para adaptação ao mercado de trabalho, é preciso ter controle dos resultados, flexibilizando os “processos” e, para isso, a avaliação educacional assume um papel fundamental como instrumento de regulação, principalmente por meio da aplicação de testes padronizados, em todo o território brasileiro, como as avaliações institucionais Provinha Brasil, ENADE, ENEM e SAEB.

Assim, as avaliações passam a determinar não só os “meios”, mas também os “fins” da educação escolar. Por meio delas, não apenas determinam-se as aprendizagens que foram consolidadas, ou não, em sala de aula, mas, perpassa, também, como mecanismo da própria existência, ou falência, da instituição escolar. Segundo Saviani (2008), a garantia da produtividade e da eficiência se dará mediante as avaliações de resultados e os resultados da avaliação de alunos, docentes e escolas ditam a distribuição de recursos financeiros nas escolas, segundo critérios da eficiência. Dessa forma, nas práticas pedagógicas escolares e de sala de aula, a avaliação se volta e reduz aos novos interesses do capital, sob a égide do modo de produção flexível, de preparação dos estudantes para a realização desses exames de larga escala.

Do ponto de vista pedagógico e crítico, portanto, se afastando da concepção de avaliação da aprendizagem sob as “novas” bases produtivas, é inegável que a prática de avaliação do aprendizado se faz importante, tanto para professores e para alunos, quanto também para a sociedade como um todo, já que busca diagnosticar quais conhecimentos, capacidades e habilidades, exigidas pelo currículo escolar, foram consolidadas, ou não, pelo estudante para, então, prosseguir o processo educativo. Nesse sentido, as práticas avaliativas devem ser orientadas por

pressupostos emancipatórios que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, principalmente a partir de uma perspectiva da democratização da educação.

Referências

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

Um estudo sobre multiculturalismo e currículo em uma escola pública de Anápolis

Isabella Silva de Sousa
Elson M. da Silva

Introdução

No presente texto apresenta-se parte de uma pesquisa que foi desenvolvida no primeiro semestre de dois mil e vinte e três. Por meio dela, procurou-se identificar e analisar os pressupostos culturais que subsidiavam o trabalho pedagógico na escola, principalmente em sala de aula. Para tanto, elegeu-se a seguinte problemática: - Será que os/as professores/as recebem capacitação para trabalhar o multiculturalismo no currículo escolar? Recebendo, ou não, essa capacitação será que promovem o multiculturalismo no currículo escolar? Configura-se estudo bibliográfico e trabalho empírico. Em relação a esse último, três professoras, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Anápolis, responderam um formulário semiestruturado “online”.

Os resultados parciais do estudo apontam que parece haver “lacunas” em relação à capacitação dos sujeitos investigados no que diz respeito à área multiculturalismo e currículo escolar. Entretanto, parecem promover o multiculturalismo no currículo da escola. Espera-se que as reflexões, aqui, apresentadas gerem debates e propostas educacionais, principalmente em relação ao multiculturalismo no currículo escolar.

Multiculturalismo na educação e no currículo escolar: pressupostos teóricos iniciais

Entendemos o multiculturalismo como as diversas mudanças que ocorrem na sociedade em diversos momentos históricos, envolvendo questões culturais, étnicas, orientação sexual, religiosa, classes sociais, gêneros entre outras pluralidades e diversidades existentes, que historicamente, sempre estiveram, e ainda estão, às margens da sociedade do Estado.

De acordo com Moreira e Candau (2017), o multiculturalismo é um fenômeno que surge como um posicionamento claro em favor da luta contra a opressão e a discriminação em relação a grupos “minoritários”.

O multiculturalismo, obviamente, também se manifesta, direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente, na área da educação e da educação escolar. No campo da educação escolar são muitos os desafios que dificultam o reconhecimento do multiculturalismo no currículo da escola.

Entretanto, a sua possibilidade está “[...] na necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens” (MOREIRA E CANDAU, 2017, p.13).

Não tem como mencionar multiculturalismo sem mencionar, também, a cultura, pois ela desempenha papel essencial na sociedade e na educação escolar. Nessa última, a cultura, no sentido plural do termo, enriquece o processo de aprendizagem, promovendo a compreensão intercultural, fortalecendo a identidade dos alunos e fomentando a inclusão nas suas mais diversos matizes. Uma educação que não só reconhece, mas, também, incorpora no seu currículo escolar, a cultura “plural” é fundamental para a formação crítica de sujeitos respeitosos e engajados em um mundo diversificado e em constante transformação.

Moreira e Candau (2017), entendem que o currículo escolar numa perspectiva multiculturalista não, apenas, é benéfico para a formação do aluno “singular”, mas, também, é essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para os desafios da diversidade e da globalização. Suas perspectivas sustentam a importância de repensar e reformar os currículos escolares para que sejam mais inclusivos e representativos.

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações-s como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos.
(MOREIRA E CANDAU, 2008, p.31)

A escola, ao incluir pressupostos multiculturalistas em seu currículo, promove diversidade e inclusão, ao mesmo tempo em que prepara os alunos para um mundo cada vez mais “globalizado”. Além dela oferece oportunidades de “explorar” e compreender diferentes tradições, valores e histórias promovendo, assim, o respeito e a empatia entre os diferentes povos e suas culturas.

Entretanto, temos que reconhecer que muitas escolas ainda carecem de subsidiarem os seus currículos em abordagens culturais “plurais”. E isto para, senão combater, pelo menos atenuarem a exclusão e a discriminação das “minorias”, entres eles os povos indígenas, as mulheres,

os portadores de necessidades, a população de pele preta e o movimento LGBTQIA+ entre outros.

Neste sentido, o multiculturalismo surge como alternativa para repensar e construir currículos escolares que, verdadeiramente, “abracem” a diversidade cultural e étnica, fundamental para a promoção de práticas educativas mais inclusiva e igualitária. E o papel do professor, como mediador na construção de relações interculturais, é fundamental nesse processo, principalmente para alcançar objetivos que possibilitem sociedade mais multiculturalista, afastando-se do etnocentrismo.

Concordamos com Moreira e Candau quando sugerem “ [...] que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção” (2007, p.32).

O que mostram os dados sobre o multiculturalismo na escola

Num primeiro momento da pesquisa, sentimos necessidade de buscar elementos que pudessem nos dar uma ideia de como estava a formação/capacitação das professoras em relação ao multiculturalismo no currículo da escola. Assim é que, das professoras que se dispuseram a contribuir como a pesquisa, 33,3% disseram ter participado de curso de capacitação sobre multiculturalismo e currículo escolar enquanto que as demais, 66,7%, disseram não ter participado de nenhum curso na área em questão. Ainda que a temática “multiculturalismo na educação escolar” faça parte das discussões do campo da educação brasileira já a algumas décadas, percebe-se que no currículo de algumas escolas tende a prevalecer um certo “descaso” com essa temática.

Para Moreira e Candau (2017), um dos aspectos a ser considerado de especial relevância para a introdução de pressupostos multiculturalistas na educação e no currículo escolar diz respeito à capacitação docente também nessa área, isto para “[...] promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a a processos socioculturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país” (p.38).

Ainda que a maioria das professoras, sujeitos da pesquisa, disseram não ter participado de nenhum curso de capacitação na área “multiculturalismo e currículo escolar”, todas elas disseram que promovem o multiculturalismo em sala de aula”. Assim é que elas disseram promover o

multiculturalismo no currículo escolar por meio de “leitura literária com personagens de várias etnias”, “apreciação de danças e músicas de outras culturas”, “rodas de conversas para falar sobre os conhecimentos que as crianças têm sobre outras culturas e poder contribuir com novos conhecimentos” (P1). Também, “trabalhando as culturas e influências africanas, indígenas, europeias e a sua importância” (P2) bem “quando as crianças fazem as orações no início da aula, cada uma conforme a sua crença”, “em Ensino religioso, fala-se com os alunos sobre as diferentes famílias e Artes, e trabalha-se as diversidades na dança e na cultura” (P3).

De acordo com Moreira e Candau (2017), integrar o multiculturalismo no currículo escolar pressupõe desafiar a visão dominante e propiciar o atrito entre diferentes abordagens, obras literárias, interpretações de eventos históricos e isto para favorecimento do “[...] aluno (a) para entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode então ser reescrito.” (p. 34). Ainda, e de acordo com esses mesmos autores:

A escola precisa, assim, acolher, criticar, e colocar em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e ressoem mutuamente, que convivam e se modifiquem. (MOREIRA E CANDAU, 2017, p. 35).

Considerações finais

Ainda que as discussões e reflexões neste trabalho estejam abertas a críticas e provocações teóricas e empíricas, inferimos que os resultados parciais do estudo apontam contradições, levando em consideração o problema elegido para a realização do trabalho. Assim é que, mesmo a maioria dos sujeitos da investigação tendo relatado não ter participado de nenhum curso de capacitação e formação na área do multiculturalismo, todas parecem promoverem o multiculturalismo no currículo escolar. Isto se entendemos o multiculturalismo na sua acepção teórica mais básica que é de alternativa para visões etnocêntricas de mundo, de sociedade, de povos e de religião.

Cientes das limitações que envolvem discutir um tema tão complexo, e ao mesmo tempo tão atual, como é o “multiculturalismo e currículo escolar” em uma produção intelectual dessa natureza, pretendemos retomar parte deste trabalho e darmos continuidade às novas reflexões em nível de TCC da graduação. Na verdade, esta pesquisa teve, aqui, apenas seu início!

Referências

- Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128
Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>
Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acessado em 24 jun. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Para além da Escola Nova: a militância político-pedagógica de Cecília Meireles

Cristina Ovídio de Souza Bem

Veralúcia Pinheiro

Introdução

A motivação pelo tema se deu, a partir das leituras e discussões na Iniciação Científica que tem como projeto de pesquisa: o legado das escolas nacionalista, católica e nova para a educação brasileira e na problematização de qual o significado político, cultural e pedagógico da participação de Cecília Meireles no movimento Escola Nova em favor da educação nos anos 1920 e 1930 para a democratização da escola pública no Brasil? Nosso ponto de partida é a própria Escola Nova, cujo Manifesto dos Pioneiros lançado em 1932, foi assinado por vinte e seis intelectuais. Nesse universo havia apenas três mulheres, uma delas, Cecília Meireles, poeta, jornalista, professora e pesquisadora do folclore popular. O lançamento desse documento acontece no Rio de Janeiro, até então capital do Brasil. Havia no país uma preocupação com a invenção das tradições; com o desenvolvimento de uma memória coletiva que se pretendia Nacional, como meio de afirmação da nacionalidade brasileira.

Durante os anos 1920, as ideias sobre a necessidade de mudanças na concepção e nas práticas educativas ocupavam lugar privilegiado. Os setores mais comprometidos com a difusão da escola pública, reivindicavam uma educação popular para todos. Muitos educadores e artistas apoiaram as mudanças, especialmente a valorização da cultura brasileira. Tanto no campo da literatura, da política quanto no campo educacional, pensava-se na formação de uma identidade nacional por meio da cultura. Intelectuais como Monteiro Lobato, Mário de Andrade, Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo defenderam a necessidade de elevar a cultura popular no campo educacional como um fator de formação humana. Neste contexto, multiplicam-se ideias sobre mudanças nas práticas pedagógicas e também na estrutura física das escolas.

Dessa forma os objetivos da pesquisa são: desenvolver estudos sistemáticos sobre o significado político, cultural e pedagógico da participação de Cecília Meireles no movimento Escola Nova. Investigar a posição de Cecília Meireles em relação ao grupo dos católicos, contrários a educação pública, gratuita e laica. Compreender as propostas dos escolanovistas em relação a literatura, a arte e a educação pública e aprofundar estudos sobre o nacionalismo e suas contradições.

Referencial Teórico

De acordo com Carvalho (2004), nos anos 1920, era recorrente as campanhas cívicas-educacionais que propunham a homogeneização e a unificação do discurso pedagógico. Tais campanhas, levaram a uma popularização de palavras e termos oriundas do universo escolanovista, sob a justificativa de que seus métodos eram mais eficazes do que os antigos. No entanto, a partir de 1929, a unidade pedagógica foi rompida e dois grupos passaram a disputar o controle ideológico do aparelho escolar: escolanovistas e católicos. Embora acirrada a disputa entre estes dois projetos pedagógicos em relação a forma como os fins propostos seriam alcançados, não havia divergência quanto a visão da educação como causa cívica de redenção nacional (DAROS, 2013; CARVALHO, 2004). A Revolução de 1930 acirrou a disputa que se estendeu pelos anos 1930.

Segundo Nagle (2001), as ideias escolanovistas e a busca da aplicação delas nas instituições escolares colaboraram para definir um novo sentido das transformações que ocorreram no campo da história das ideias educacionais e da história das instituições. Embora tenhamos elementos desse movimento nos anos antecedentes, é nos anos 1920 que os princípios da Escola Nova ganham espaço no campo educacional brasileiro e nos anos 1930 que ganham força, o que em relação a outros países pode ser considerado tardio.

A postura vanguardista dos pioneiros, pode ser identificada nas discussões realizadas por Patto (1996), sobre a intelectualidade brasileira. Para a autora, desde o século XIX, essa intelectualidade conviveu com as teorias racistas e com as várias formas que estas assumiram na formulação de sucessivas interpretações do caráter nacional brasileiro. Na década de 1920, ao mesmo tempo em que o liberalismo alimentava o pensamento educacional brasileiro com o princípio da igualdade de oportunidades e com a afirmação de que o critério válido de divisão social eram as diferenças individuais de aptidão, intelectuais como Oliveira Viana divulgava sua tese sobre o arianismo da aristocracia e a inferioridade da plebe.

Todavia, segundo Patto (1996), ainda no século XIX, surge defensores de uma imagem positiva do Brasil e de seu povo, a partir do movimento nacionalista da Independência, de inspiração liberal, marcando a cena política e o Romantismo a cena literária. Longe de retratar uma riqueza da vida cultural, o ideário político e a escola literária eram acima de tudo, resultado da imitação do que se passava nos centros culturais europeus, o que tornava as ideias veiculadas ideias

fora do lugar: a ideologia indianista cantava em prosa e verso as virtude de um índio livre e longínquo, enquanto este era oprimido e expropriado no presente; as palavras de ordem do liberalismo sobrepujaram-se a uma realidade social que as desmentia a cada detalhe e encontravam sustentação apenas no prestígio de tudo quanto fosse europeu.

Assim, em um momento em que se busca a identidade nacional, em que delimitar fronteiras compõe as metas do sistema capitalista, Cecília Meireles vê a escola como uma instituição de “formação de povos”, isto é, a escola seria um importante canal na constituição da identidade nacional em termos culturais, como afirma no trecho de sua crônica Nossas escolas: “Percorrer as escolas do Distrito Federal é, de certo modo, auscultar a própria vida no Brasil. A escola é que sempre nos dirá o que somos e o que seremos [...]” (MEIRELES, 2001, v.4, p. 111).

Metodologia

Como caminho metodológico faremos pesquisa bibliográfica e documental. Por meio da pesquisa bibliográfica procuraremos apreender a efervescência do movimento escolanovista nos anos 1920 e 1930, o qual contou com a intensa participação de Cecília Meireles, que em sua condição de artista e intelectual parece não reproduzir os preconceitos e estereótipos adotados por intelectuais como Oliveira Viana, Nina Rodrigues, Silvio Romero e etc.

Adotaremos a análise de conteúdo a fim de explicar, criticamente, o significado da participação de Cecília Meireles no movimento escolanovista para a democratização da escola pública, por meio da leitura e análise de suas crônicas de modo articulado com o referencial teórico e os objetivos. As categorias serão construídas a partir do movimento real do processo de investigação: “É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima [...]” (MARX, 1988, p. 26).

Resultados e Discussões

Desse modo, na exposição dos resultados desta pesquisa, apresentaremos as análises sobre o significado político, cultural e pedagógico da participação de Cecília Meireles no movimento Escola Nova em favor da educação nos anos 1920 e 1930 para a democratização da escola pública no Brasil. Buscaremos apreender as contradições deste movimento, assim como, os

próprios equívocos da artista em seu anseio de lutar pela educação como uma espécie de salvação nacional.

O resultado final da pesquisa será feito em forma de relatório final, mas, também em forma de artigo, divulgado por meio de publicação em anais de congressos e apresentação em eventos.

Considerações finais

Nas décadas de 1920 e 1930, quando o Brasil passou por mudanças políticas formais, no campo das artes havia movimentos que buscavam a constituição de uma identidade nacional, valorizando as criações artísticas brasileiras, deixando de lado os modelos europeus. Este movimento que questionava as rígidas estruturas nacionais e reivindicava reformas, alcançou o sistema educacional vigente. Era preciso modernizar o pensamento em todas as esferas de atividades. Neste contexto, Cecília Meireles apresenta-se como idealizadora do movimento educacional que investia na valorização da arte e da cultura na escola e na sociedade em geral.

Este é também um período de construção do pensamento da autora quanto à literatura, em especial, a infantil. O ideário da cronista colocou em debate a literatura erudita e popular, a literatura moralizadora e sensibilizadora, que resultaram em fortes referências que ainda hoje influenciam o pensamento pedagógico.

Referências

CARVALHO, Carlos Henrique. **República e imprensa: as influências do positivismo na concepção de educação do Professor Honório Guimarães**. Uberlândia: Edufu (2004).

DAROS, Maria das Dores. **Intelectuais e projetos educacionais em disputa no Brasil dos anos 1930-1940**. Roteiro, Joaçaba, v. 38, p. 255-270, 2013. Edição especial. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2054>>.

MARX, Karl. **O capital**. V. 1. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor, 1996.



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

A Arte de Ler e Escrever: campo da vida pública

Mara Silva Moreira Alves
Lázaro Moreira de Magalhães

Resumo: Este artigo tem como finalidade precípua relatar a prática pedagógica resultante do projeto “A arte de ler e escrever: campo da vida pública”, no qual foi contemplado o gênero textual notícia, com o objetivo de despertar nos estudantes o gosto pela leitura e escrita, o reconhecimento de gêneros textuais e a produção de textos escritos. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa foi efetivada por meio da execução do projeto mencionado anteriormente, a pesquisa-ação, ocorreu no período de 05 de outubro a 16 de novembro de 2023, por meio de 5 (cinco) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada destinadas a uma turma de 5º ano do ensino fundamental. Os resultados práticos obtidos destacam-se como um exemplo de prática pedagógica que não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também fomenta o engajamento ativo dos alunos na construção de conhecimento e na expressão de sua voz no espaço público.

Palavras-chave: Ensino. Gênero textual. Relato de experiência.

Introdução

O presente artigo tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública”,

O campo da vida pública contempla os seguintes gêneros textuais: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma, a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permite que os textos tenham significados para os alunos, desperte o gosto pela leitura e prepara para a produção de textos escritos (Projeto de ensino, 2023).

O objetivo fundamental deste reside na capacitação de estágio para a concepção e execução de projetos pedagógicos no âmbito da educação básica, objetivando uma integração sólida entre a teoria e a prática educacional, além do oferecimento de experiências de aprendizado apreendidas aos graduandos.

Este artigo harmoniza-se com as atividades inerentes à disciplina do Estágio Supervisionado IV dos anos iniciais do ensino fundamental, vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior.

Em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza as práticas de linguagens segundo campos de atuação, reconhecidas como fundamentais na contextualização do conhecimento escolar em situações da vida social, “a presente iniciativa situa a aprendizagem em contextos de relevância para os estudantes” (BRASIL, 2018).

Este relato aborda a descrição da prática pedagógica no ensino da língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental, realizada em uma escola de Anápolis em 2023, que teve como condução da prática pedagógica, o gênero textual: Notícia. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa foi efetivada por meio da execução do projeto mencionado anteriormente, a pesquisa-ação, ocorreu no período de 05 de outubro a 16 de novembro de 2023, por meio de 5 (cinco) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (DIÁRIO DE CAMPO, 2023), destinados a uma turma de 5º ano.

O ensino do gênero textual notícia no 5º ano do ensino fundamental

A prática da escrita assume um lugar central na vida cotidiana de cada aluno, e, em particular, no âmbito da vida pública. Ao identificar a utilidade da escrita na leitura de regras, cartazes de conscientização, slogans, cartas de convite, entre outros, a criança entende que a escrita desempenha um papel fundamental em diversas práticas sociais. A exposição contínua à escrita em diversos contextos permite que a criança se familiarize com essa modalidade de comunicação, percebendo-a como um processo natural e onipresente na vida em sociedade. A produção de textos escritos, nesse contexto, é concebida pela criança como uma forma de expressar sua participação social, orientando, reivindicando, reclamando ou instruindo outros membros da comunidade.

A aquisição das habilidades de leitura e escrita deve ser acompanhada por atividades que promovam a intimidade do aluno com essas competências, envolvendo-o em práticas de leitura e escrita de textos que seguem as convenções da escrita, envolvem a produção e compreensão de textos com o propósito de ser compartilhado e publicado, com vistas a levar informações a outros indivíduos. Compreendendo que a escrita é um meio para compartilhar ideias e informações, as crianças percebem a escrita como um instrumento essencial para a transformação social.

Dentre as competências da BNCC, destacam-se a apropriação da linguagem escrita como forma de interação em diversos campos da vida social, “o reconhecimento de seu valor para ampliar

as possibilidades de participação na cultura letrada, na construção de conhecimentos, e no engajamento com maior autonomia e protagonismo na sociedade” (BRASIL, 2018, p. 87). E ainda de acordo com a BNCC (2018), o desenvolvimento das capacidades de ler, ouvir e produzir textos orais, escritos e multissemióticos, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, habilita os alunos a se expressarem, compartilharem informações, experiências, ideias e sentimentos, bem como a continuarem aprendendo de forma contínua.

No que se refere à prática docente, de acordo com Pimenta (1997), é importante ressaltar que nela estão contidos elementos extremamente relevantes como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, enfrentamento de situações complexas, uma didática inovadora, etc., sendo assim, neste relato procura-se documentar as escolhas feitas pela estagiária docente, o saber que foi sendo construído com a prática, o processo e os resultados.

Vale ressaltar também o papel de observador que o professor possui, este é usado como técnica de avaliação mais comum nas escolas, e foi também utilizado durante o processo de ensino aqui relatado. Para Haydt (2011), através da observação direta dos alunos no contexto das atividades cotidianas, o professor pode colher e registrar muitas informações úteis sobre o aproveitamento escolar, completando o processo de avaliação.

Como dito anteriormente, a pesquisa-ação, ocorreu no período no período de 05 de outubro a 16 de novembro de 2023, por meio de 5 (cinco) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental - Anápolis/GO – 2023.

Aulas- período	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Metodologias de ensino e aprendizagem
05 de outubro a 16 de novembro de 2023.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar notícias; • Analisar textos informativos; • Reconhecer fatos e opiniões em textos; • Planejar notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar 	Gêneros textuais - do campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil).	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas expositivas dialogadas • Data show - projetor • Slides • Exemplares de Jornais impressos.



	considerando as convenções do tema.		<ul style="list-style-type: none">• Registros no caderno. <p>Avaliação</p> <p>Participação durante a aula</p> <p>Realização das atividades propostas.</p> <p>Registro no caderno.</p>
--	-------------------------------------	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (19/10).

Descrição das aulas - Experiência na Escola Campo

A etapa na escola campo foi realizada em uma escola de ensino fundamental localizada no município de Anápolis, estado de Goiás. Trata-se de uma instituição de ensino que atende alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, desempenhando um papel fundamental na formação educacional de crianças nessa faixa etária. A escola tem se destacado por seu comprometimento com a qualidade do ensino e pela adoção de abordagens pedagógicas alinhadas com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O público atendido destaca-se pela diversidade de origens socioeconômicas e culturais dos alunos reflete a composição heterogênea da comunidade local, o que implica desafios e oportunidades extraordinárias para a prática pedagógica.

Durante o estágio, foi discutido no projeto campo da vida pública, o gênero textual notícia, apresentado o relato da experiência realizada com a seguinte proposta: a metodologia utilizada foi aula expositiva dialogada do tema utilizando slides que apresentam diversos gêneros textuais relacionados ao campo de estudo. Dentre esses gêneros, destacam-se: notas, álbuns noticiosos, notícias, reportagens, cartas do leitor em revistas infantis, comentários em sites destinados a crianças, textos de campanhas de conscientização, abaixo-assinados, regras e regulamentos.

A abordagem iniciou-se com uma apresentação do gênero “notícia”, seguida da coleta de conhecimentos prévios dos participantes. Questionamento: Como os indivíduos obtêm informações sobre acontecimentos em sua cidade, país e mundo, quais ferramentas são usadas por

eles e suas famílias para tal fim, e é possível perceber diferenças na velocidade de divulgação de notícias quando comparado ao passado, quando as ferramentas digitais ainda não estavam disponíveis. Além disso, procurar compreender o propósito da escrita de notícias, seu público-alvo e quem são os agentes responsáveis por essa escrita. Finalmente, questionar a veracidade das notícias em circulação. Atividades foram realizadas no decorrer das aulas com a relatada a seguir.

No desenvolvimento da atividade, os alunos foram organizados para executarem individualmente e foram fornecidos exemplares de jornais. A tarefa consistia em escolher uma notícia e responder às seguintes questões:

- Nome do jornal
- Dados e local de publicação
- A presença de imagens na notícia, especificando o tipo das mesmas
- A identificação do público-alvo para o qual a notícia foi redigida

Este exercício visa estimular a reflexão crítica e a compreensão dos elementos que compõem as notícias, promovendo uma análise mais profunda da comunicação jornalística e das estratégias utilizadas para públicos específicos. Os objetivos almejados foram alcançados, através da verificação individual no momento da execução da atividade e posteriormente com visto no caderno, pontuando os erros e acertos.

Considerações Finais

O projeto "A Arte de Ler e Escrever: Campo da Vida Pública" surge como uma iniciativa estruturada, alinhada aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteiam as práticas de linguagens no contexto educacional contemporâneo. A clara definição de objetivos específicos, permeados pela promoção do preço pela leitura, autonomia na produção textual, aprimoramento da escrita e raciocínio lógico, evidenciam uma abordagem abrangente para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A metodologia adotada, ao ancorar-se na necessidade de uma situação comunicativa, representa uma abordagem pedagógica relevante. A ênfase na interação dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente voltados ao campo da vida pública, contribui para a ampliação das habilidades orais e o aprimoramento do processo de escrita. A abordagem na compreensão das estruturas e específicas dos diversos gêneros textuais reflete um compromisso com a formação

integral do aluno, capacitando-o não apenas como produtor de textos, mas como um comunicador consciente das nuances presentes em situações comunicativas diversas.

A orientação para a reescrita, aprimorando o aprimoramento contínuo dos textos, destaca a importância do feedback construtivo como ferramenta pedagógica. A culminação do projeto, com a seleção e publicação de textos em um livreto, não apenas valida os exercícios dos alunos, mas promove a valorização de suas produções como parte integrante do cenário educacional.

Os objetivos almejados com este projeto foram alcançados através da verificação do desempenho individual de cada aluno participante, durante a exposição dialogada, no momento da realização das atividades propostas e registros no caderno. Os alunos receberam retorno da professora estagiária no que tange aos seus erros e acertos. Além disso, houve a compreensão teórica e prática das características do gênero textual notícia, ampliando assim a bagagem de conhecimento de cada estudante.

Diante disso, a sinergia entre os objetivos delineados, a metodologia aplicada e os resultados práticos destacam-se como um exemplo de prática pedagógica que não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também fomenta o engajamento ativo dos alunos na construção de conhecimento e na expressão de sua voz no espaço público.

Referências

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

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. Nuances. 1997.

Ensino de Matemática nos anos iniciais: um olhar para as dificuldades apresentadas pelas crianças no processo de aprendizagem

Lilian Araujo Santos Mendes
Daniela Cristina de Oliveira

Palavras-chave: Aprendizagem de Matemática. Dificuldade de Aprendizagem. Anos Iniciais. Ensino Fundamental. Ensino e Aprendizagem.

Introdução

Este trabalho visa ressaltar algumas reflexões de uma pesquisa de graduação, ainda em desenvolvimento, do curso de Pedagogia. O tema abordado foi as dificuldades apresentadas pelos estudantes do quarto ano no processo de aprendizagem de matemática.

A escolha do tema surgiu pelo gosto pela matemática e também após observações ao longo dos anos, no período do colégio. Almejava compreender o motivo pelo qual a maioria dos estudantes apresentavam tantas dificuldades em relação à aprendizagem deste conhecimento enquanto outros já tinham mais facilidade. Além do interesse pessoal, a escolha tem como intuito contribuir nos aspectos pedagógicos, referente à aprendizagem de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, pesquisar sobre a aprendizagem da matemática é de extrema importância, pois não é de “hoje” que podemos perceber que as crianças têm uma certa resistência a esta disciplina. Muitas apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, outras facilidades, algumas não gostam e chegam até ficarem traumatizadas com a disciplina. Mas porque ensinar a matemática?

Ensina-se matemática para que o aluno descubra critérios de classificação, seriação e ordenação, mas para que também reconheça a estrutura dos sistemas de numeração, perceba sentido monetário e associe a ideia de somar, multiplicar, subtrair e dividir com conceitos que envolvem viver e conviver. Ensina-se matemática para que os alunos aprendam a perceber semelhanças e diferenças entre formas espaciais e planas, identificando objetos no espaço. Ensina-se matemática para que se aplique ao cotidiano o conceito de frações, mas também para que se utilize algoritmo nos desafios de cada hora (SELBACH, 2015, p. 39-40).

Com isso, percebe-se a relação deste conhecimento com o desenvolvimento dos indivíduos, desde os anos iniciais até os níveis mais avançados. A matemática interage com a vida

das pessoas, no seu dia a dia, e também nas relações humanas. Por esse motivo, é muito importante o ensino da matemática de modo eficiente, pois é através dela que permitimos ao estudante se tornar um ser envolvido em seu tempo, com uma capacidade de leitura coerente com seu mundo (SELBACH, 2015).

Nesse sentido, nosso objetivo com este trabalho é apresentar aspectos teóricos concernente ao tema desta pesquisa e alguns aspectos da coleta de dados já realizada. Esperamos contribuir com os estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de matemática para os anos iniciais, tanto relacionado ao estudante, como ao professor. Isto porque acreditamos que a reflexão docente sobre seu modo de organizar o ensino é um princípio essencial para que ocorra a aprendizagem conceitual pelos alunos.

Referencial Teórico

Aprender matemática é essencial para o desenvolvimento humano, pois é através da matemática que os estudantes poderão construir um saber que os capacite a refletir sobre sua realidade e também como agir com o intuito de transformar o meio em que vive.

Atualmente ensinar matemática é diferente do que alguns anos atrás, pois anteriormente via-se a matemática somente como regras, técnicas, fórmulas e cálculos. Segundo Selbach (2015, p. 40) ensinar matemática na modernidade é "[...] aumentar a participação do aluno na produção do conhecimento matemático, ajudando-o a aprender a resolver problemas, discutir ideias, checar informações e ser desafiado de maneira intrigante e criativa".

Com isso, de acordo com Selbach (2015), entende-se que o ensino da matemática pressupõe a participação de 3 elementos principais: o primeiro deles é o estudante, que é o agente central da sua própria aprendizagem; posteriormente, são os conteúdos conceituais, este leva em consideração o nível de saberes em que se encontra o aluno; por fim, o professor, que é o mediador do conhecimento entre os conteúdos específicos e os estudantes.

O professor, para desempenhar esta função, precisa estar em constante aprendizado, precisa dominar métodos, conhecer as individualidades de cada aluno e ter clareza dos conteúdos que irá ensinar. Deste modo, o professor entende que “a profundidade do ensino se subordina à efetiva capacidade de aprendizagem do seu aluno” (SELBACH, 2015, p.54).

Metodologia

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois ela é de particular importância ao estudo das relações sociais e da pluralização das esferas da vida (FLICK, 2009). A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2009), é a pesquisa relacionada diretamente com o sujeito, com as rotinas diárias e também pela realidade social. Diante disso, realizamos um estudo de caso, no qual, por meio da observação, analisamos os estudantes durante as aulas de matemática.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Anápolis, no quarto ano do Ensino Fundamental. Foram observadas sete aulas em que a professora pedagoga ministrou o conteúdo de matemática, durante o segundo semestre do ano de 2023. Foram feitos registros dos momentos das aulas, por meio de fotos e escrita em diário de campo. A professora regente da turma também respondeu um questionário proposto concernente aos objetivos da pesquisa.

Nas aulas observadas, um dos conceitos abordados foi de divisão. A professora tinha como prática pedagógica explicar o conteúdo e propor resolução de exercícios, com a participação dos alunos na resolução no quadro, como apresentado na figura 1, a seguir.

Figura 1: Explicação do conteúdo pela professora com a participação dos alunos.



Fonte: Arquivo pessoal.

Tinha o momento de resolução de problemas de modo individual, como apresentado na figura 2, abaixo, em que a professora mediu o processo caminhando pela sala e auxiliando os alunos que demonstraram dúvidas. Como a pesquisa ainda está em andamento, os aspectos gerais que podemos destacar, é que os estudantes compreenderam o conceito de divisão, sendo a ideia da repartição em conjuntos equivalentes.

Figura 2: Realização de exercícios propostos de modo individual.



Fonte: Arquivo pessoal.

Contudo, quando solicitados a desenvolver o algoritmo desta operação, as crianças apresentaram dificuldade na resolução das questões propostas. Percebemos a não compreensão do processo resolutivo do cálculo da divisão, ato este muito recorrente em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

Como a pesquisa ainda está em andamento, um olhar inicial nos permite afirmar que, nas aulas de matemática do quarto ano do Ensino Fundamental, os estudantes apresentaram dificuldades no algoritmo de divisão, no seu processo de desenvolvimento. Esse olhar para as dificuldades apresentadas pelos alunos é que permitirá compreender o que é necessário ser reorganizado no ensino para que ocorra o processo de aprendizagem de modo efetivo.

Destacamos a dificuldade no desenvolvimento do algoritmo de divisão como geral nessa turma em observação, sendo esse aspectos percebido na maioria dos alunos. Isso nos fez perceber que não é um fato pontual, sendo necessário um olhar mais cuidadoso para este aspecto no ensino nos anos iniciais.

O desenvolvimento do pensamento matemático é primordial para um ser humano em sua inserção de modo autônomo na sociedade. Este conhecimento é inerente ao desenvolvimento da humanidade, sendo necessário sua compreensão para que os sujeitos possam ser ativos e críticos na sociedade.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

Referências

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SELBACH, S. **Matemática e didática**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. - (Coleção Como Bem Ensinar / coordenação Celso Antunes)

A importância do ensino do algarismo zero na educação infantil: uma análise sob a perspectiva do docente

Tatiane Rodrigues da Silva Modesto
Daniela Cristina de Oliveira

Palavras-chave: Algarismo zero. Educação Infantil. Ensino de Matemática.

Introdução

A educação infantil é a pedra angular da educação escolar, uma vez que se inicia a formação escolar, onde é desenvolvido na criança várias habilidades, sendo elas motoras, cognitivas e sociais (BRASIL, 1996). Os números e o zero, como instrumentos intelectivos e transformadores da existência humana, conforme relata Ifrah (2005), são cruciais para construir na criança aptidões como pensamento lógico e resolução de problemas, bem como conhecimentos necessários para a compreensão do mundo social.

O presente trabalho se dedica a apresentar alguns aspectos teóricos e um olhar inicial para o conjunto de dados empíricos de uma pesquisa, em desenvolvimento, no curso de Pedagogia. O tema abordado é o ensino do algarismo zero no âmbito da Educação Infantil.

Apesar do algarismo ser utilizado rotineiramente pelo aluno, de modo mecânico, segundo Tracanella (2018), os sujeitos o fazem sem a compreensão de seus sentidos e especificidades. Nesse sentido, pretende-se trazer à tona a pesquisa em andamento ao conhecimento de colegas de profissão e a outros públicos de interesse, fazendo com que a temática seja colocada em pauta, evidenciando o algarismo zero em sua importância e representatividade, assim como a significância de seu ensino desde cedo, na Educação Infantil.

Referencial Teórico-metodológico

A pesquisa em questão, tem sua fundamentação desenvolvida em torno de uma teoria que parte do desenvolvimento humano, no qual se dá pelo processo de humanização (Teoria Histórico-Cultural). Tal processo consiste na transformação do meio pelo homem e do próprio homem pelo meio, à medida que as necessidades socioculturais vão surgindo. Sendo o homem um ser histórico e carente de obtenção dos conhecimentos, formados ao decorrer do tempo, para o seu desenvolvimento psíquico, a educação escolar fica a cargo do ofício de disseminar os conhecimentos de forma seletiva (PARO, 2001, p.22), sendo um desses conhecimentos o saber matemático.

Assim como o homem, os números foram construídos cultural e historicamente, deste modo surge para o estudo, a demanda de conhecer a necessidade histórica dos números, bem como a do surgimento do algarismo zero, ou seja, o que provocou a criação desses algarismos. A pesquisa traz uma citação de Ifrah (2005, p.12), onde afirma que “uma invenção, uma descoberta só se desenvolve se vem atender à necessidade social de uma civilização”. Deste modo, os saberes matemáticos, mesmo que aparentemente sejam intrínsecos ao homem, foram formados num grande período de milênios e por distintos povos.

Na história dos números, Ifrah (2005) expõe que houve um tempo em que o ser humano não sabia contar e a grande descoberta dos números tornara possível a resolução de cálculos antes irrealizáveis, encaminhando o desenvolvimento de técnicas e ciências. O primórdio da evolução dos números é marcado, de acordo Majungmul (2010), pela utilização de desenhos de partes do corpo humano, de pedras e gravetos, de conchas e nós de corda pelos povos antigos, para a representação das devidas quantidades, até o aumento da complexidade dos cálculos, provocando a criação de símbolos, dando origem aos primeiros números. A partir disso, as escritas dos números foram criadas conforme cada civilização acreditava ser a mais adequada.

Metodologia

O estudo foi projetado para ser elaborado numa abordagem qualitativa, na qual buscará, segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32), “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito”, ou melhor, fornecerá uma compreensão profunda e detalhada, tentando se aproximar ao máximo da realidade, assim o estudo permitirá conhecer e entender a complexidade do fenômeno considerando o ponto de vista do professor, sendo ele o principal responsável pelo ensino e objeto da pesquisa. Em consonância com Creswell (2007), a abordagem qualitativa é elaborada baseada em algumas características, sendo elas o cenário natural do estudo, a utilização de métodos múltiplos na coleta de dados e o uso de um complexo raciocínio, bem como os aspectos emergente e interpretativo da pesquisa.

Para a realização da pesquisa em evidência, foi realizada a coleta de dados a partir de uma entrevista semiestruturada e gravada, mediante aceitação prévia, com uma professora da educação infantil do ensino público, assim como por intermédio de planos de aulas elaborados pela mesma, onde serão triangulados e analisados para chegar a um possível resultado.



De modo sucinto, ao ter acesso aos dados empíricos, percebemos que fez parte da prática pedagógica da professora participante da pesquisa o ensino do algarismo zero como o primeiro número do conjunto dos números decimais, não deixando esse ensino somente para o momento da aparição do dez na contagem numérica. Na figura 1, a seguir, é mostrado parte de uma ação pedagógica em sala de aula, com as anotações da docente no quadro e a imagem de um vídeo passado durante a aula para contextualizar o conteúdo ministrado.

Figura 1: Ações pedagógicas da professora pedagoga.



Fonte: Arquivo pessoal.

Destacamos também, na figura 2, abaixo, os estudantes desenvolvendo ações propostas pela professora para a compreensão dos algarismos numéricos, destacando o zero como o primeiro desta sequência. Percebemos o cuidado do planejamento da docente com o planejamento de caráter lúdico, por se tratar de crianças que a atividade principal ainda é o brincar.

Figura 2: Ações pedagógicas dos estudantes na aprendizagem do algarismo zero.



Fonte: Arquivo pessoal.

A professora também manifestou em seu discurso, durante a entrevista, sua preocupação em abordar o algarismo zero em seu ensino, para que os estudantes pudessem compreender também o seu significado posicional na composição numérica, por se tratar do sistema de numeração decimal.

Considerações finais

Considerando a importância da apropriação do conhecimento matemático para o desenvolvimento humano, tendo em vista que a educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento cognitivo da criança e ressaltando a tese de que o algarismo zero possui grande relevância nessa perspectiva, pode-se destacar a importância de seu ensino nesta primeira fase da educação escolar.

O docente, como responsável pelo ensino, tem uma função fundamental para a efetividade do ensino do número zero, destacando sua importância e representatividade e estimulando uma melhor compreensão do conceito em questão. Cabe ressaltar que o professor é a pessoa conhecedora dos desafios, limitações e possibilidades presentes na sala de aula. O estudo em questão, aborda esse ponto de vista do docente, mostrando a realidade perceptiva do mesmo e as abordagens utilizadas para a eficácia do ensino dos conhecimentos matemáticos e, em destaque, do algarismo zero. Destarte, salienta-se a importância do ensino do algarismo zero desde cedo, para

garantir efeitos positivos, uma compreensão correta e eficiente dos conceitos matemáticos nas fases vindouras da alfabetização matemática dos estudantes.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 28 maio 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 10 jun 2023.

IFRAH, Georges. **Os números:** história de uma grande invenção. Tradução Stella Maria de Freitas Senra. Revisão técnica: Antonio José Lopes, Jorge José de Oliveira. 11 ed. São Paulo: Globo, 2005.

MAJUNGMUL. **A origem dos números.** Tradução Elizabeth Kim. São Paulo: Callis Ed., 2010.

PARO. Vitor Henrique. Escritos sobre educação. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel (org.); SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

TRACANELLA, Aline Tafarelo. **O Sistema de Numeração Decimal:** um estudo sobre o valor posicional. São Paulo: (s.n.), 2018. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/21279/2/Aline%20Tafarelo%20Tracanella.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

A importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental

Vanessa Andressa Oliveira dos Santos
Daniela Cristina de Oliveira

Palavras-chave: Lúdico. Ensino de Matemática. Anos Iniciais. Ensino Fundamental. Ensino e Aprendizagem.

293

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa em desenvolvimento no curso de Pedagogia, cujo tema principal é "o lúdico nas aulas de matemática". Buscamos, por meio deste resumo expandido, apresentar aspectos teóricos desta investigação em andamento, no qual a pergunta que desencadeadora foi: "*De que maneira a professora do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Anápolis utiliza o lúdico em suas aulas de matemática?*". Para se chegar à resposta da questão foi estabelecido objetivos que nos auxiliaram durante a pesquisa: explicitar o que compreendemos por ludicidade no ensino e por Educação Matemática, bem como refletir sobre os desafios e as possibilidades docentes no que diz respeito ao lúdico nas aulas de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As razões que deram base à elaboração deste trabalho foram as influências de experiências pessoais vivenciadas durante o Ensino Fundamental, nos quais fizeram com que surgissem questionamentos sobre o lúdico e a matemática. Partindo desses julgamentos, surgiu o interesse em fazer a junção pedagógica da ludicidade e da matemática em uma pesquisa em sala de aula.

O trabalho de pesquisa contou com as contribuições teóricas de Dallabona e Mendes(2004), Luz (2010) e Roseira (2010), dentre outros autores.

Referencial teórico

Para compreendermos sobre o lúdico na educação escolar, Dallabona e Mendes (2004, p.107) contribuem para a discussão ao afirmarem que:

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. (DALLABONA; MENDES, 2004, p.107).

Podemos então entender o lúdico como propiciador de desenvolvimento e criador de uma visão de mundo, onde por meio das descobertas, a criança se liberta e tem experiências que oferecem a ela um momento para se expressar, se conhecer e transformar a sua realidade. A ludicidade pode contribuir para o ensino com as adequadas finalidades educacionais.

Por conseguinte, fez-se importante entender sobre a Educação Matemática e como ela se relaciona com o lúdico. Compreendemos que a matemática surgiu há muito tempo, com a precisão do homem na pré-história em sobreviver e do seu contato com a natureza. Houve a necessidade de contar os rebanhos, saber a distância de um lugar ao outro, saber quantos dias duraria a comida colhida, ou seja, surgiu com o próprio desenvolvimento cultural do ser humano. Claro que isso não se deu de modo imediato da forma sistematizada como a que temos contato nos dias atuais, mas isto foi resultado de um processo histórico e social.

Já destacado sobre o surgimento da matemática, podemos entender que a Educação Matemática é compreendida como uma área que se dedica ao estudo do processo de ensino e aprendizagem deste conhecimento.

Dedicada ao processo de produção e de construção do saber matemático, tanto no que se refere à prática pedagógica dos diversos níveis e modalidades de ensino em relação a outras práticas sociais, a Educação matemática é concebida como uma área de conhecimento independente, com objeto de estudo e pesquisa interdisciplinar. Entre seus principais objetivos destaca-se a busca pela melhoria do trabalho docente, mediante um processo de mudança de atitudes e de concepções de educação, no contexto do processo de ensino-aprendizagem da Matemática. (ROSEIRA, 2010, p.50-51)

Sendo assim a Educação Matemática foi concebida como uma área do conhecimento independente, que para Roseira (2010, p.51): "[...] seu objetivo é o estudo das relações entre o conhecimento matemático, o professor e os alunos ", ou seja, visa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da matemática, considerando as relações entre o conhecimento matemático, o professor e o estudante.

E como já explicitados esses dois conceitos, lúdico e matemática, partiremos para a junção deles no ambiente escolar, mais especificamente na sala de aula. Cabe deixar claro que, apesar de alguns autores usarem os termos " lúdico", "ludicidade" e "atividades lúdicas" como termos distintos, para uma melhor compreensão do texto, os adotamos como sendo sinônimos.

A respeito da implementação do lúdico em sala de aula, defendemos a sua utilização "[...] como ferramenta didática [...], já que vemos o quanto é necessário o emprego de recursos diferentes

dos convencionais, lousa e giz, nas metodologias habituais utilizadas pelos professores" (LUZ, 2010, p. 14). Dito isso, o lúdico seria um grande aliado para o professor para que ele consiga sair da sua zona de conforto e do tradicionalismo de ensino matemático, que ainda vemos muito em nossas escolas.

O lúdico, compreendido como uma ferramenta didática nas aulas de matemática, pode ser implementado e trabalhado nas aulas por meio de jogos. Segundo Moura (2009, p. 20), o jogo é um

[...] elemento do ensino apenas como possibilitador de colocar o pensamento do sujeito em ação. O jogo é o elemento externo que irá atuar internamente no sujeito, possibilitando-o a chegar a uma nova estrutura de pensamento. Desta forma, o jogo, ainda segundo essa concepção, deve ser usado na educação matemática, obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos, tidos como mais ou menos fixos.

Contudo, mesmo com toda a contribuição que o lúdico pode oferecer durante o ensino de matemática, é necessário que o professor tenha uma orientação teórico-prática para sua aplicabilidade nas aulas: tanto para se saber o porquê, quando e como usar o lúdico, quanto para orientar os estudantes durante o processo de aprendizagem.

Por fim, entendemos que o lúdico pode vir a ser um grande aliado do professor para romper com o processo de ensino e aprendizagem da matemática tradicional no Ensino Fundamental, fazendo com que seus alunos criem uma afeição pela matemática, que se interessem e se envolvam nas atividades pedagógicas propostas.

Metodologia da pesquisa

Concernente ao desenvolvimento desta investigação, ela possui como metodologia uma abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Anápolis, em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, nas aulas de matemática. Como modo de coleta dos dados, houve um período de observação das aulas, aplicação de um questionário para a professora pedagoga regente e análise dos planos de aula.

Esta pesquisa se encontra em desenvolvimento, em um período de análise dos dados empíricos. As ações teóricas e práticas realizadas até o momento foram com a intencionalidade de analisar de que maneira a professora do quarto ano utilizou o lúdico em suas aulas de matemática. Na figura 1, abaixo, apresentamos ações habituais da professora observada, em que centrava suas aulas em explicações conceituais no quadro e no livro didático, sem a utilização de recursos pedagógicos diferentes da aula tradicional.



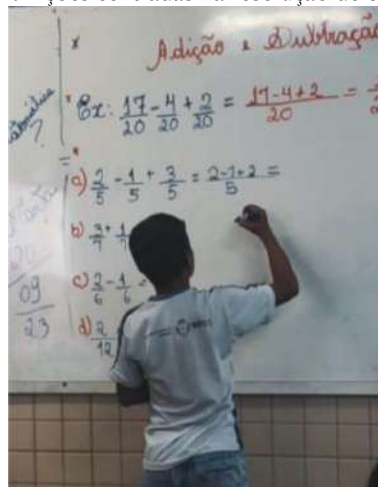
Figura 1: Ações centradas na resolução de exercícios no livro didático.



Fonte: Arquivo pessoal.

Percebemos que a professora apresentou ações que caracterizavam somente a aula dita tradicional: com a centralidade no professor, com a explicação formal dos conceitos e sua aprendizagem pelos alunos através da resolução de exercícios, como apresentado na figura 2.

Figura 2: Ações centradas na resolução de exercícios.



Fonte: Arquivo pessoal.

A pesquisa ainda está em processo conclusivo, mas já adiantamos que há uma contradição entre o que a professora entende por ser aula lúdica de matemática e o que ela realiza em suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Destacamos a relevância desta pesquisa por permitir uma análise crítica do modo de se ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, levando a reflexão, por parte do

professor pedagogo, do modo de se organizar o ensino para o desenvolvimento do pensamento matemática pelas crianças. Acreditamos que a unicidade didática do lúdico e da Educação Matemática é a maneira adequada de organizar o ensino para envolver os estudantes no estudo e na compreensão deste conhecimento.

Referências

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, vol.1, n.4, jan-mar. 2004, p. 107- 112. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627172.pdf. Acesso em: 19, jan. 2023.

LUZ, Emanuelli Vallini da. **O lúdico na aprendizagem em matemática**. 2010. 97p. Trabalho de Conclusão de Curso (matemática). Fundação Educacional do Município de Assis. 2010.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A séria busca no jogo: do lúdico na matemática**. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSEIRA, Nilson Antonio. **Educação matemática e valores: das concepções dos professores à construção da autonomia**. Brasília: Liberlivro, 2010. 199 p.

Letramento digital discente no contexto das aulas remotas emergenciais

Elson M. da Silva

Resumo: O presente artigo é parte dos estudos e reflexões de uma investigação em que se procurou identificar e analisar as práticas de letramento digital desenvolvidas durante às aulas remotas emergenciais no momento mais crítico da pandemia da Covid 19. O período de realização da investigação foi de agosto de 2021 a julho de 2023 e se constitui de estudos bibliográficos, documentais e análise de respostas, obtidas por meio *google forms*, de 91 discentes do curso de Pedagogia de uma unidade universitária da UEG, localizada no interior do estado de Goiás. Utilizou-se, para análise dos dados, pressupostos da Análise de Conteúdo.

Palavras-chave: Letramento, pandemia, digital, discentes.

Introdução

O presente artigo é parte das reflexões de uma investigação, desenvolvida de agosto de 2021 a julho 2023, em que se procurou identificar e analisar as práticas de letramento digital de acadêmicos e acadêmicas, desenvolvidas durante às aulas remotas emergenciais no momento mais crítico da pandemia da Covid 19. Para orientar as reflexões formulou-se o seguinte problema: Qual é o perfil dos/das discentes do Curso investigado no que diz respeito ao letramento digital? Quais são as possibilidades vislumbradas e os desafios enfrentados por eles e elas, no desenvolvimento das suas práticas de letramento digital durante as aulas remotas no contexto da pandemia da Covid-19? Foram realizados estudos teóricos, documentais e, também, análise de respostas, obtidas por meio *google forms*, de 91 discentes do curso de Pedagogia de uma unidade universitária da UEG, localizada no interior de Goiás. O *corpus* da investigação foi submetido à análise por meio dos pressupostos da Análise de Conteúdo.

O artigo se constitui em três partes. Na primeira parte, apresentamos discussões gerais sobre pandemia da Covid 19, aulas remotadas emergenciais e o fenômeno letramento digital. Na segunda, caracterizamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e suas práticas de letramento digital. Na terceira, e última parte, apresentamos os resultados e discussões do trabalho por meio de quatro categorias de análise.

O tema apresentado, aqui, é considerado relevante na medida em que todo e qualquer tema que envolva a questão das TDIC na educação é considerado atual, pois as tecnologias digitais estão, constantemente, em pleno desenvolvimento e os estudiosos da educação necessitam investigar como elas interferem no processo educativo. Ademais, a temática “práticas de letramento digital no contexto da pandemia da Covid-19 em contexto universitário” é considerada relevante

na medida em que esse campo ainda se apresenta como muito fecundo para estudos, debates e produções científicas na área da educação, sobretudo por ser considerada uma temática atual.

Pandemia, aulas remotas emergenciais e letramento digital

A pandemia da Covid 19 é considerada como um dos momentos históricos mais catastróficos dos últimos séculos. No final de dezembro do ano de dois mil e dezenove, a Organização Mundial da Saúde, agência especializada em saúde internacional cujo papel principal é o de direcionamento e coordenação de ações na área da Saúde, chamava a atenção do “mundo” para o surgimento, supostamente na China, de um novo tipo de coronavírus que, até então, ainda não havia sido identificado em pessoas. Esse novo tipo de coronavírus é denominado, em fevereiro de 2020, de SARS-COV-2, que é, segundo as autoridades internacionais da área da saúde, o responsável pelo desenvolvimento da doença COVID 19.

O momento mais crítico da pandemia da Covid 19 é caracterizado pelo período em que um grande número de pessoas foi infectada e veio a óbitos, em função da “doença”. Além disto, esse momento ficou caracterizado, também, pelo isolamento social “compulsório” em que as pessoas não podiam ir, por exemplo, aos seus locais de trabalho, de estudo e de lazer. Os setores econômicos, culturais, sociais, artísticos e educacionais foram impactados direta e negativamente pela “pandemia”.

A partir de janeiro de dois mil e vinte e um deu-se início, no Brasil, a campanha de vacinação contra a Covid 19. Entretanto, na primeira fase dessa campanha, o número de doses disponibilizadas para a população era muito insuficiente. Somente a partir de março desse mesmo ano é que o, então, ministro da saúde, deu início a ampliação de doses contra a “doença” para a população brasileira. Essa ampliação, todavia, não impediu a aceleração do crescimento do número de infectados, de internações e de óbitos bem como a acentuação do “estrangulamento” do sistema de saúde.

No segundo semestre desse mesmo ano já era possível identificar, em muitos estados brasileiros, “normas” que flexibilizavam o “isolamento” social compulsório, necessário por conta da Covid 19.

Do ponto de vista acadêmico, o momento mais crítico da pandemia da Covid 19 é considerado, também, como um campo muito fértil para a ampliação dos estudos que centram em discussões sobre práticas de letramento digital. Isto, porque, durante esse momento histórico

professores, alunos e os familiares destes últimos desenvolveram, compulsoriamente, práticas de letramento digital por meio das mais variadas tecnologias digitais da Informação e comunicação (TDIC), como: *Google Meet*, *Google Classroom*, *WhatsApp*, dentre outras. Sendo assim, as TDIC tornaram-se o principal recurso tecnológico utilizado durante as aulas remotas emergenciais e foram fundamentais, principalmente, para dar-se sequência ao ano letivo escolar e manter o vínculo afetivo e pedagógico dos alunos com as escolas e vice-versa.

Conforme Behar (2020), o termo “remoto” remete a distanciamento geográfico e aula remota emergencial se constitui como uma modalidade temporária e emergencial de ensino que presume, conforme o próprio termo, o distanciamento geográfico também dos estudantes e professores. A ARE é uma prática que foi, indiscutivelmente, adotada, também, pelas instituições educacionais para o cumprimento das medidas preventivas contra a disseminação da Covid 19.

Para Soares (2002), o letramento digital está relacionado ao desenvolvimento de habilidades e capacidades para “manusear”, de forma crítica e autônoma, e de acordo com as necessidades e especificidades de cada momento histórico, as tecnologias digitais da informação e comunicação, de modo que seja possível se apropriar delas. O letramento digital, na verdade, é uma ramificação do letramento na “cultura do papel”, que vai muito além do alfabetizar, envolvendo o ato de ler e escrever levando em consideração os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Entende-se, assim, que a escrita e as leituras “digitais” passam a ter sentidos na vida das pessoas na “tela” do computador. Ainda, e segundo Soares (2002), o letramento é considerado como o estado de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que cultiva e exerce as práticas sociais de leitura e escrita. E o termo letramento digital se insere no campo da “cultura digital”, e passa a ser entendido como um estado ou condição de quem se apropria das tecnologias digitais da informação e comunicação, desenvolvendo práticas de letramento digital.

De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2010, p. 32), o letramento mediado pelas “telemáticas” é entendido como “[...] a ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. As invenções e os avanços ocorridos, principalmente a partir do século XX, e que envolvem as áreas das tecnologias da comunicação e da informação, demandam aprendizados “eletrônico-digitais”. Com base nisso, a utilização das TDIC abre espaço para a ampliação do desenvolvimento de várias capacidades humanas, bem

como para a melhoria na formação educacional e profissional, apesar dos desafios que a “cultura digital” impõe à sociedade.

Perfil dos sujeitos da pesquisa e suas práticas de letramento digital

Trata-se de 91 discentes do curso de Pedagogia de uma Unidade Universitária da UEG, localizada no interior do estado do Goiás, sendo que 90,1% do gênero feminino. A idade predominante é de até 30 anos (75%) e mais de 65 % disseram desenvolver algum tipo de atividade profissional, além da realização dos estudos em nível superior. Destes, 40% desenvolvem suas atividades laborais na iniciativa privada. A maioria, mais de 70%, disseram se manter, financeiramente, com até dois salários mínimos. Partimos do pressuposto inicial de que a análise desse dado é importante, uma vez que evidencia elementos da realidade socioeconômica dos sujeitos estudados, marcado por um contexto “atípico” que demandaria maiores investimentos econômicos por parte do Estado.

Por se tratar de sujeitos pertencentes à população de baixa renda, nos chama bastante atenção nesses dados o desafio que enfrentaram os sujeitos da pesquisa no sentido de custear, por exemplo, uma universidade, ainda que pública, onde não pagam matrícula e nem mensalidades, sobretudo no momento de pandemia da Covid-19 em que acaba por exigir maiores gastos e investimentos como contratação de pacotes de dados móveis de internet, assim como de rede de internet residencial, manutenção de aparatos tecnológicos, empréstimos e aquisições de aparatos tecnológicos mais atuais, para assistir as aulas remotas emergenciais e exercer a prática de estágio por meio das aulas remotas.

Esse desafio parece ser ainda maior se observarmos que o cenário pandêmico afetou diversos setores da economia nacional e internacional. O ano de 2021 sofreu um aumento de 10,6% de inflação no preço de bens e serviços, conforme o disposto pelo censo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2022). Esse é um fator imprescindível para a análise da renda familiar dos sujeitos da pesquisa, pois afeta diretamente o poder de compra de bens e aquisição de serviços, inclusive aqueles que são direcionados à realização da prática educacional.

Em relação as práticas de letramento digital, a maioria dos sujeitos da pesquisa disseram que as desenvolvem diariamente por meio de aparelhos celulares e notebooks (51,6%); somente aparelhos celulares (26,4%) e aparelhos celulares, notebooks e computadores de mesa (18,7%). Nenhum sujeito da pesquisa disse não possuir nenhuma tecnologia digital. O tempo, em termos

de horas diárias, que os sujeitos da pesquisa desenvolvem práticas de letramento nos suportes tecnológicos descritos acima, varia de 1 a 5 horas (44%); de 6 a 10 horas por dia (38,5); acima de 10 horas por dia 15,4%. Somente 2,1 % dos sujeitos da pesquisa disseram desenvolver práticas de letramento digital em menos de 1 hora por dia.

Os dados analisados, acima, só reafirmam a hegemonia das tecnologias digitais de informação e comunicação na medida em que os sujeitos estudados parecem ter desenvolvido práticas de letramento digital por meio de diversos aparatos tecnológicos digitais durante o contexto mais crítico da pandemia da Covid 19.

Práticas de letramento digital no contexto investigado: o que dizem os dados

Durante a análise do *corpus* da investigação foi possível formular quatro categorias de análises: a) Sensibilidade e compreensão por parte dos/das professores/as do curso em relação ao momento mais crítico da pandemia da Covid 19, b) Recursos e técnicas mais utilizados durante o momento mais crítico da pandemia da Covid 19 nas aulas remotas emergenciais, c) Avaliação dos “meios” utilizados pelos professores que possibilitaram o desenvolvimento de práticas de letramento digital durante às aulas remotas emergenciais, d) Possibilidades e desafios em relação às aulas remotas emergenciais em que os sujeitos desenvolveram práticas de letramento digital.

Em relação a primeira categoria, essa nos possibilitou analisar que “sensibilidade” e “compreensão”, foram citadas por mais de 95% dos sujeitos da pesquisa quando relatavam sobre quais sentimentos os professores mais demonstravam diante das principais dificuldades que sentiam no desenvolvimento de suas práticas de letramento digital durante às aulas remotas emergenciais no momento mais crítico da pandemia da Covid 19.

Essas análises nos remetem às reflexões de Freire (2005), principalmente quando seus ensinamentos nos mostram que a função de toda e qualquer educação não é, apenas, a de transmissão de conteúdos e informações aos alunos. Educação é, antes de tudo, processo de formação real e concreta, em que professores e alunos se apoiam, mutualmente, em sensibilidade e compreensão para busca de formação crítica dialética e libertadora da consciência.

No que diz respeito a segunda categoria, foi possível identificar e analisar que “*classroom*”, “*meet*”, “*forms*”, “*Youtube*”, “*WhatsApp*” e “*Zoom*” foram os recursos tecnológicos digitais mais utilizados durante o momento mais crítico da pandemia da Covid 19 durante as aulas remotas emergenciais. Indiscutivelmente, o contexto mais crítico da pandemia da Covid 19 obrigou às

escolas a reinventarem suas práticas pedagógicas durante às aulas remotas emergenciais modificando, principalmente, as técnicas e os “métodos” de ensino.

Se, no “antigo normal” as escolas, em sua maioria, apresentavam um certo descaso em relação aos usos pedagógicos das tecnologias digitais nas aulas “tradicionais”; no “novo normal”, marcado pelo isolamento social, as TDIC “entram” quase que, compulsoriamente, nas “salas” de aulas “virtuais”.

Para Moran (2015), nesta jornada de orientação, mediação e encaminhamento dos alunos na construção de conhecimentos por meio das TDIC é importante, também, o reconhecimento e a utilização das tecnologias híbridas. Assim é que o professor, ao combinar as TIC e as TDIC, promove a integração entre a sala de aula com atividades digitais ou virtuais a distância. As TDIC, associadas à prática pedagógica, favorecem uma ampla gama de possibilidades metodologias para as práticas pedagógicas no ensino híbrido. Dessa forma, o hibridismo no ensino é reforçado com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, uma vez que essa tecnologia propicia uma flexibilização nas práticas pedagógicas.

A terceira categoria de análise nos possibilitou ter uma ideia inicial de como os sujeitos da pesquisa avaliam os “meios” utilizados pelos professores durante às aulas remotas emergenciais que possibilitaram o desenvolvimento de práticas de letramento digital.

De acordo com Libâneo (1994), os meios de ensino são considerados todos os meios e recursos materiais selecionados e utilizados pelos docentes para o planejamento e o desenvolvimento metódicos dos processos de ensino e da aprendizagem. Assim é que, 59,3% dos sujeitos do estudo disseram avaliar como “boas”; 23,1% como “excelentes”; 17,6% como “razoáveis” os recursos e as técnicas utilizados durante às aulas remotas emergenciais que possibilitaram o desenvolvimento de práticas de letramento digital. Nenhum sujeito da pesquisa avaliou como “ruim/péssimo” essa pergunta no formulário *online*.

O *corpus* da pesquisa também nos possibilitou identificar as possibilidades e os desafios em relação às aulas remotas emergenciais, em que os sujeitos da pesquisa desenvolveram práticas de letramento digital. Assim é que, 93,4% disseram ter percebido “possibilidades” e 6,6 % identificado desafios em relação às aulas remotas emergenciais em que desenvolveram práticas de letramento digital. Segundo Germano, Vieira e Freitas (2021), as possibilidades em relação às aulas remotas emergenciais podem ser favoráveis pelas “novas formas de ensinar”, nas quais os alunos

e professores se mostram “abertos” às novas concepções da prática pedagógica e, mesmo durante o momento mais crítico da pandemia de Covid-19, eles se mantiveram no foco de levar o conhecimento a quem precisa, compreendendo que a educação é transcendente e mutável e se transforma a cada dia.

Em relação aos desafios, Montenegro, Matos e Lima (2021), entendem que, o contexto pandêmico, trouxe à tona antigos e novos problemas na hora de “ensinar” por meio de aulas remotas emergenciais. Problemas esses que perpassam, por exemplo, questões estruturais da própria escola, da falta de incentivo didático e tecnológico nos usos das tecnologias e de investimento econômico de um modo geral. Também, esses mesmos autores nos fazem refletir quanto às ações pedagógicas, as transformações e adaptações realizadas para soluções emergenciais.

Por mais contraditório que possa parecer, essas reflexões nos guiam para novas perspectivas na formação e atuação docente, com suporte em esferas governamentais e da sociedade como um todo, possibilitando inferências que envolvem os desgastes e a precarização do trabalho pedagógico.

Conclusões

Ainda que as reflexões, aqui, apresentadas encontram-se em abertas para críticas e novas construções, podemos inferir que as práticas de letramento digital desenvolvidas durante às aulas remotas emergenciais no momento mais crítico da pandemia da Covid 19, são diversificadas e respaldadas em desafios e possibilidades de diversas ordens.

Parecem-nos que os professores propuseram, aos seus alunos/as, possibilidades deles desenvolverem práticas de letramento digital orientadas, também, por princípios solidários como sensibilidade e compreensão, considerados fundamentais, sobretudo no momento mais crítico da “pandemia”, marcado por angustias e incertezas de diversas naturezas. Mais de 80% dos sujeitos da investigação, avaliaram como “boas e excelentes” os “meios” utilizados pelos professores durante às aulas remotas emergenciais que possibilitaram o desenvolvimento de práticas de letramento digital. Isto pode demonstrar a importância das capacidades solidárias no processo de formação dos sujeitos, além das capacidades técnicas e cognitivas.

Referências bibliográficas

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128

Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>

Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020.

CARDOSO, Ariston; SANTOS, Eniel. Literacia digital: um mosaico de experiências no contexto da formação docente. In: Dias-Trindade, Sara et al. **Pedagogias digitais no ensino superior**. Coimbra, CINEP/IPC, 2020, p. 83-104.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERMANO, F.W.C.; VIEIRA, A.H.A; FREITAS, E.S. **Desafios e perspectivas docentes no ensino remoto: um estudo de caso**. Em Educação do Ceará em Tempos de Pandemia - Docências: Novas Formas de Ensinar e Aprender / Onélia Maria Moreira Leite de Santana (org.) ... [et al.]. - Fortaleza: SEDUC: EdUECE, 2021.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=resultados>. Acesso em 26 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

MONTENEGRO, R. M. B.; MATOS, E. O. da F.; LIMA, M. S. L. **Desafios e possibilidades do trabalho docente em tempos de pandemia**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6476>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MORAN, J. M. **Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje**. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. In: *Educação e Sociedade*, vol. 23, Campinas: n. 81, dez, 2002, p. 143-160 p.

SABER SER E SABER FAZER UMA REFLEXÃO NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Marília Alves Ferreira
Arlete Mendes Rosa

Introdução

A vivência do docente em formação e a qualidade do processo para sua prática pedagógica é fortalecida a partir do estágio supervisionado no PRP ou em outros programa / projeto. Isso se dá pela relação teoria e a prática como afirma Gaspar e Silva (2018). O estágio se apresenta como um espaço tempo que contribui para formação e qualificação docente. Sacristán (1991) apud Almeida e Pimenta (2015), concordam que seria como um conjunto de comportamentos, atitudes, valores e destrezas que constituem o ser professor.

Ademais, para formação docente a didática se torna um aliado, como também afirma Barcelos (2018). Desse modo, a didática se torna mediadora entre as bases teóricas que partem da educação para a prática docente. Nessa esfera formativa do profissional da educação, o professor tem papel de destaque, isso porque a sua formação básica se dá por meio da pedagogia o molda ou constitui.

O presente artigo relata sobre a experiência no Estágio no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) como parte do processo de formação docente. A ênfase desse relato se dá sobre a importância da formação docente em cada fase do aprendizado pedagógico e na teoria que o sustenta. Na preparação teórica e metodológica para o “ser” professor é importante pontuar elementos relevantes na construção da *práxis* pedagógica durante a vivência no tempo – espaço do Estágio na Escola Campo e no PRP. Optou-se por apresentar categorias processuais percebidas e entendidas como partes essenciais na formação acadêmica no saber fazer e ser Professor. Foi proposto a reflexão sobre a *práxis* docente, relação professor e aluno e produção de atividades pedagógicas e lúdicas. Analisam-se os resultados obtidos nas categorias que influenciaram para formar uma imagem (ideia) do saber ser e saber fazer docente.

Desenvolvimento

A forma de ensinar, importante ferramenta na formação do professor adquire relevo e potência. É ele quem irá direcionar o processo do aprender e do ensinar. O Estágio e a residência permite a aproximação do licenciando com o professor regente a fim de compartilhar e aprender

com a experiência adquirida e as novas experiências do aprendiz. Isso conduzirá as etapas da formação do professor na constante construção e reconstrução do seu saber pedagógico.

A formação docente e seus constantes desafios são levados para a realidade da sala de aula. É nesse ambiente que práticas são forjadas, postura e conhecimento se aliam a metodologias significativas e lúdicas, relações profissionais entre professor e aluno e uma reconfiguração de como ser quem ensina se torna realidade (Almeida e Pimenta, 2015).

Dessa forma, o experienciar a escola e a sala de aula ainda no tempo de acadêmico é uma experiência primordial para a construção do ser professor. É desenvolvida a capacidade do professor de ser pesquisador junto com seu objeto / mundo de estudo e pesquisa, os alunos. *Então, problematizar temas e conteúdos, questionar e inquirir sobre fatos e fenômenos, vivenciar fatos / situações numa pedagogia prática, libertadora e emancipadora se torna urgente para aquisição e desenvolvimento de habilidades cognitiva, reflexiva e analítica dos alunos em sala.*

De acordo com Kruger (2003), a realidade do ensino acadêmico e escolar, as dificuldades de relacionar teoria e prática na formação docente não é tarefa fácil. Ter conhecimento dos conhecimentos específicos e se tornar professor pesquisador na prática da sala de aula é complexa e desgastante. O estágio traz essa reflexão da *práxis* que possibilita aos professores aprenderem a complexidade da profissão de professor.

Essa experiência promove vivenciar o **ser professor**, pois “[...]ser professor não requer apenas um diploma de licenciatura mas sim uma constante vontade de mudar concepções arcaicas por uma nova concepção de ensino onde o aluno aprenda juntos “(Kruger, 2003, p. 8). .

Ser professor é ter atribuições, interrogar, se posicionar, ter função de ensinar, orientar os estudos, preparar materiais, saber avaliar como afirma Sacritan (1993) *apud* Almeida e Pimenta (2015). É possível que o residente depare com professores insatisfeitos que vão dizer ‘desistam enquanto é tempo!’ Suspeita-se que a atual conjuntura do ensino na escola básica provê algum tipo de estagnação e/ou desmotivação com a prática docente, na qual gera descontentamento desses professores.

Tendo em vista a relevância do Estágio supervisionado para a construção do ser professor para a vivência/experiência no Estágio, permite desenvolver anseios e conquistas em sala

de aula a partir da *práxis*. O trabalho Saber ser e saber fazer uma reflexão no contexto do programa residência pedagógica visa relatar as experiências vividas no estágio no contexto do PRP numa perspectiva de construção no ‘ser professor’. Dessa forma, reporta-se sobre os métodos utilizados na pesquisa e sua fundamentação teórica, como se direcionou esse trabalho.

Esse relato/ reconto abrange e faz-nos refletir sobre resultados alcançados como residente voluntária no Programa de Residência Pedagógica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior). O principal objetivo do programa é fortalecer e aprofundar a formação teórica e prática dos estudantes de licenciatura a partir da construção de uma identidade profissional. Além disso, tem como foco induzir as pesquisas colaborativas e a produção acadêmica.

Enquanto residente do Programa de Residência Pedagógica o momento do estágio foi experiência única. Tivemos a escola campo que acolhe e recebe os licenciandos com disposição e apoio do corpo pedagógico junto ao professor preceptor do programa que nos auxiliou em todo processo. A escola campo oferece estrutura física e apoio pedagógico e acolhimento. Dessa forma, o estágio III e IV dentro da proposta do PRP foi realizado em uma escola pública estadual no município de Anápolis-Goiás, Colégio Estadual Professor Salvador Santos.

Contextualização

O PRP se iniciou em novembro de 2022, com a preparação da equipe no aspecto da compreensão do Programa, embasamento teórico-metodológico e principalmente na produção acadêmica: planejamento pedagógico, mini aulas, aulas de regência, produção científica de resumos, relatos e artigos e também elaboração de material didático. A ideia e o processo da preparação da equipe é de suma importância para os residentes desenvolverem capacidade para de fato executar suas atividades na escola campo e na sua *práxis* docente pós graduação. A prática na escola campo iniciou-se com a observação e semi regência e com atividades intervencionistas com o ensino fundamental e a regência no ensino médio com EJA-Ensino de Jovens e Adultos especificamente com o 2º ano noturno.

Segundo Guerra (2014), essa pesquisa se estrutura como qualitativa e participante com propósito de aprofundar o processo de construção do docente em formação no ambiente escolar com ações individuais, em grupos e participando em projetos pedagógicos da escola. O método

utilizado nessa relato é descritivo. Busca caracterizar um fato, evento, processo e vivência, indica Gil (2002). No âmbito do objeto de estudo aqui relatado, descrever a experiência do saber ser e fazer do professor em sala de aula foi desafiante mas agregador.

Como afirma Freire (2001) *apud* Esquinsani (2016), não nascemos professores nos tornamos a partir de reflexão, observação, leitura e análise das práticas dos sujeitos. A partir dessa reflexão permite o processo de realização do estágio e formação no saber ser e saber fazer do professor. Os autores ainda reportam que ser professor não é algo instantâneo que tornamos e efetivamente na prática se realize, pois afirma (Freire 1991 *apud* EquisaniI, 2016 p. 236)

[...]ninguém começa a ser educado numa certa terça-feira as quatro tarde. Ninguém nasce educador ou marcado a ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Conforme Antunes e Plaszewsk (2018), cada professor se faz a partir da vivência sociocultural, em específico no ambiente de sua ação pessoal na comunidade escolar. A identidade do professor é construída a partir das reafirmações, revisões e confrontos da prática e teoria e experimentos feitos na escola (Pimenta 2005). Segundo Felipe e Bahia (2020), ela é construída a partir das competências e práticas na atividade de ensinar, ou seja somente na prática docente no processo de saber ser e saber ensinar.

Esse processo está em andamento e em construção, pois expressam que aprender a ser professor é um processo contínuo que corresponde às vivências experiências. E quase não vão se estender apenas na formação inicial, conforme Santos, Gaúcho *et al* (2006) ela se estende à continuação dos estudos mesmo após a graduação, sempre em busca de aprimoramento.

Resultados e Discussão

Construir um relato de experiência que consiga abarcar todo processo do Estágio no contexto do PRP foi e tem sido bastante complexo. A extensão de conhecimento possui uma dimensão tão ampla que a torna indescritível em sua totalidade, uma experiência única. Vale dizer que no âmbito do PRP os residentes no estágio na escola campo e na preparação pedagógica para regência engendram rico aprendizado.

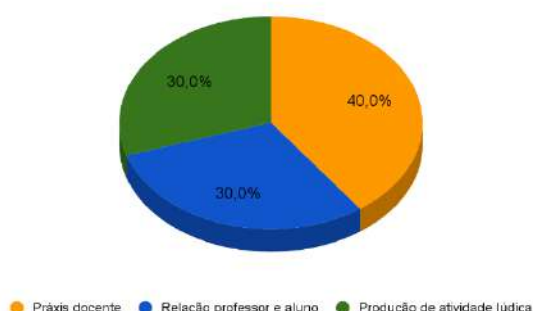
Não importa ter sido residente voluntária, pois a responsabilidade e participação no programa foi na mesma proporção. Não obstante, não é possível negar o fato de que ser adepto e

solidário ao projeto deixou minha formação maior nem menor que a dos colegas, crescemos juntos. Até porque esse desafio faz parte do processo para se tornar um professor mais capacitado e com experiências diversas ainda durante a graduação, demonstrando desde o início a importância de criar habilidades para o magistério.

O Programa de Residência Pedagógica se fez presente no desenvolvimento da minha prática pedagógica no qual estava inserido as fases de observação, semi regência e regência. Além disso, forneceu conhecimento teórico e prático e aprimorou o saber acadêmico e científico bem como a qualificação profissional. Isso permitiu que houvesse uma contribuição na prática da profissão de professor de Geografia. Para tal segue exposição de elementos /vivências nas quais percebi uma concretude na formação de uma práxis. Assim, traçou-se por meio de um gráfico as experiências vivenciadas no programa de residência pedagógica (Gráfico 1).

Gráfico 1- Vivência do Residência Pedagógica

Vivências Pedagógicas no PRP



Fonte: autoral (2023)

A vivência é o fato de vivenciar, nesse caso, ter a experiência de se tornar professor a partir da *práxis docente* do residente, ou seja sua relação ativa na escola campo não somente estar em sala, mas ter o convívio com a comunidade escolar. Ademais involuntariamente ou não o residente estará envolvido em uma esfera maior dentro do ambiente escolar mantendo uma relação com a coordenação, direção e outros funcionários dentro da cultura organizacional que é a escola no sentido macro.

Cerca de 40% (Gráfico 1) das experiências vivenciadas no estágio na escola campo se referenda na categoria da prática docente. Nela se faz presente a vivência do professor e seu

construir num ser crítico-reflexivo a partir de suas experiências e leitura de mundo num processo profissional de transformação através da teoria, prática e reflexão.

O estágio foi organizado por etapas sendo observação, semi regência e regência e a partir da última fase que foi obtido os resultados desse relato. Foram momentos que se manifestaram no primeiro contato com a escola e com os alunos na fase de semi-regência, com a turma do 2º ano do EJA e com atividades intervencionistas no Ensino Fundamental II com 7º ano na escola campo. A partir da semi-regência o residente obteve os primeiros contatos com os alunos do 2º ano do EJA e EF II fase com teve relação professor aluno que foi considerado 30% na vivência na minha percepção. Nesse momento, nos vários encontros, observou-se como os alunos se comunicavam, interagiam, participavam e como toda gestão de aulas de Geografia era ordenada. Isso se faz de suma importância para o residente que precisa viver o ambiente em sala.

Na regência já deparamos com o reconhecimento de ser chamada de ‘professora’ para se direcionar a mim, onde reflete grandeza e postura. Para o residente transmite uma autoconfiança e principalmente de pertencimento daquele lugar que é a sala de aula. Quando se trata de alunos do EJA, a confiança depositada no professor em formação é muito maior em relação à aprendizagem. Mas em contrapartida a experiência e a vivência dos alunos do EJA podem causar inseguranças para o professor pela experiência de vida. Mas é a partir da regência que se busca as teorias e todo o embasamento pedagógico e didático trabalhados na licenciatura como apoio para aplicar metodologias apropriadas com a capacidade de ser professor, buscar planejar, construir, elaborar metodologias que alcancem seus alunos.

Essa organização que se busca em sala de aula se faz através do planejamento das aulas pensando em seu aluno, isso é saber ser e fazer do professor. É um processo de construção e aperfeiçoamento do professor que inicia sua práxis no estágio quanto à vida profissional que esse professor em formação está construindo. Trata-se, portanto, de uma sequência no aprendizado docente configurando a formação continuada pós término do curso de licenciatura em Geografia e áreas afins.

Outra atividade que foi aplicada pelos residentes no Programa Residência Pedagógica no qual participei foi a produção de atividades lúdicas desenvolvidas durante as atividades de intervenção proposta pelo PRP, considerada na figura acima (gráfico 1) representado pela cor verde

com 30% do tempo espaço de percepção de experiência/vivência no PRP. A atividade foi criada por cada residente com o foco de intervir com atividades lúdicas e com a produção de material didático.

O Caça Tesouro Geográfico: Uma aventura para aprender e ensinar Geografia, atividade aplicada por mim e elaborada com outra residente, teve como intuito trazer aos alunos do 7º ano A e B, do turno vespertino da escola campo para uma atividade lúdica trabalhando o raciocínio, orientação e resolução de enigmas geográficos, além de trabalhar com conteúdo sobre Biomas do Brasil. Esse tipo de atividade é de suma importância para o ensino aprendizagem dos alunos como afirma (Kraemer 2007 *apud* Bueno 2011, p. 12)

[...] as atividades lúdicas educativas se tornam instrumentos pedagógicos, estando sintonizadas com o planejamento desenvolvido em sala de aula. Todo material apresentado de forma diferente, é mais atrativo e interessante para o aluno, tornando-o descontraído, crítico, pensador, pesquisador.

Expectativas

Embora tenhamos obtido uma boa avaliação da orientação do programa, às vezes nos indagamos: será que vou ser um bom professor? Será que quero ser professor? Esse lugar me acolhe, me provoca, me compõe? As respostas para esclarecer essas questões só são respondidas quando estamos em sala de aula vivenciando na prática.

Claro que essa expressão não existe, as experiências não são as melhores é quando aparece as frustrações, decepções durante o percurso em sua vivência. Conforme Conceição e Reis (S/N) a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e é o que se faz nesse fim de processo.

As expectativas que encontram-se no contexto dessa experiência para futuras é que de fato possa exercer a profissão de professor de Geografia, colocar em prática toda sapiência e aprimorar ainda mais ser professor a partir da prática diária.

Por fim, evidencia-se os principais temas / elementos que nortearam essa vivência na escola como residente e estagiário. Essa experiência demonstra e sugere um tom, uma cor, nuances da realidade escolar sob o olhar do residente estagiário do espaço de ensino aprendizagem, de compartilhamento e de desafios que é a Escola. A escola se estende em um âmbito maior do que

apontamos nesse texto. Com certeza, após o término do programa mais elementos serão colados a essa reflexão e mais elementos, indagações e proposituras poderão ser feitas.

Considerações finais

Foi possível ver essa concretude na prática vivenciada no fazer docente, na relação professor aluno e na construção de atividades lúdicas as quais foram modulando o fazer e o ser numa soma de expectativas distintas em novas aprendizagens. É saber lidar com as diferenças marcadas pela superação e permanecer na formação contínua para o aprimoramento que busca todo profissional.

O estágio desenvolvido na proposta de atividades do PRP proporciona uma experiência com vivências múltiplas. Esse aprendizado contribui, sobremaneira, para a formação da prática docente e do SER e SABER FAZER professor com todas as características formativas e variantes que atravessam essa formação.

Esse processo de graduação a partir do estágio reflete como o estudo teórico durante o percurso vai aproximando a realidade de como será de verdade na prática. Assim como de forma construtora vai agregar para a formação profissional.

Enfim, a aproximação do residente com a prática escolar permite compreender de fato as realidades diversas que serão encontradas e como podem ser trabalhadas adquirindo ferramentas para que contribuam quando da atuação definitiva como professor licenciado e pronto para a docência.

Referência:

ALMEIDA, Maria Isabel de, PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de Jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2015.
ANTUNES, Denise Dalpig; PLASZEWSK, Helenaria. O Ser Professor continua em contínua construção. **Educação revista quadrimestral**. Porto Alegre, v.41, n. 1, 2018, p. 20-40.
BARCELOS, Arina Timbohiba. Didática e a identidade docente reflexões necessárias para o processo de ensino aprendizagem. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, 2018.
BRASIL. Ministério da Educação. Agenda territorial EJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja> Acesso em: 06 set. 2023.

- BUENO, Marilda. Produção de Materiais Pedagógicos atrelados ao Lúdico. IN: BUENO, Marilda. O professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense Produção Didática-Pedagógica. Paraná, 2011.
- CONCEIÇÃO, Joicyara Nascimento; REIS, Miranda de Jesus. Avaliação: suas modalidades e o reflexo no Ambiente Escolar. [Trabalho de Conclusão do Curso] Faculdade Multurix Cariaci Espírito Santos. [S/N, S. I]
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Entre a Dogmatização e o Esquecimento: Paulo Freire e a Formação inicial de professores. **Inter-ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, 2016, p. 233-246.
- FELIPE, Silva Eliana; BAHIA, Celi da Costa Silva. Aprendendo a Ser Professor: As contribuições do Programa Residência Pedagógica. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 13, n. 25, 2020, p. 81-91.
- GASPAR, Monica; SILVA, Haíla Ivanilda. Estágio Supervisionado: a relação teoria e a prática reflexiva na formação dos professores do curso de licenciatura em pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, 2018.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa?. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KRUGER, Venô. Aprendendo a ser professor: A prática de Ensino. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Vozes, 2005.
- UEG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Geografia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson Abreu Júnior da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis (GO), 2018
- SANTIAGO, Sylvia Fernando Costa. A importância do trabalho do professor regente e do professor de atendimento educacional especializado na inclusão de alunos com deficiência: um caminho facilitador ao aprendizado e inclusão social. **Revista Ibero-America de Humanidade, Ciência e Educação-REASE**. São Paulo, V. 7, n. 10, 2021.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; GAUCHE, Ricardo; MOL, Gerson de Souza et al. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte, v. 08, n. 01, 2006, p. 68-82.
- SILVA, Arlete Mendes. Planejamento - Ato de Planejar. Compilação: Metodologias de Ensino: teoria e prática. Material do autor - Didática e Estágio Supervisionado. UEG, 2023 (adaptado).

A importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização

Barbara Nunes Gomes
Nilma Fernandes do Amaral Santos

Resumo: O presente relato tem como objetivo analisar a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização. O interesse pelo tema surgiu devido a experiência vivenciada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de Anápolis – GO referente e participante do Programa Residência Pedagógica. O trabalho busca compreender e conceituar o que é a mediação pedagógica, sua relevância para a aprendizagem da escrita e da leitura, bem como apresentar o que foi observado na turma e a postura da professora preceptora durante as aulas. Os autores que contribuíram para fundamentação teórica foram, Bulgraen (2010), Almeida; Santos e Lamarca (2019), Rodrigues (2017), e Soares (2020).

315

Palavras-chave: Mediação pedagógica; alfabetização; professor; interação.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma das inúmeras experiências vivenciadas durante a participação no Programa Residência Pedagógica, na qual as atividades foram desenvolvidas em uma escola do Município de Anápolis-GO. Assim, o foco deste relato é analisar a importância da mediação pedagógica no processo de alfabetização.

Ser professor requer boa formação, compromisso, acolhimento, tempo, escuta e olhar atentos, ao adentrar uma sala de aula o professor assume a responsabilidade de contribuir, por meio do seu trabalho e da sua prática, para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dos seus alunos, bem como desenvolver neles a sua autonomia e emancipação social.

Partindo desse pressuposto, o professor em sala de aula não deve assumir o papel de um mero transmissor de conhecimentos, como também não deve conceber o seu aluno como um simples receptor passivo dos saberes transmitidos.

Assim, segundo Bulgraen (2010):

o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

Portanto, percebemos que o professor precisa assumir a postura de mediador da aprendizagem do aluno, tal postura se manifesta pela denominada mediação pedagógica, que de acordo com Almeida; Santos e Lamarca (2019) pode ser definida como:

A mediação pedagógica constitui-se no comportamento do professor, ou seja, sua atitude, que o coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem. Representa o elo entre o aprendiz e a aprendizagem, enfatizando a troca de experiências e o diálogo entre os mesmos.

316

Sendo assim, a mediação pedagógica tem a finalidade de proporcionar a interação e troca entre professor – aluno e conhecimento contribuindo, desta forma, para que o educando tome gosto pelo aprender e consiga se apropriar de forma significativa, prazerosa, eficaz, participativa e reflexiva de novos conhecimentos.

Ainda sobre a importância da mediação para a apropriação de novos conhecimentos, Rodrigues (2017, p.29) escreve:

Para a apropriação do novo conhecimento, portanto, é necessário que o professor planeje suas práticas pedagógicas considerando os conhecimentos que os alunos possuem, possibilitando a relação entre o conhecimento do cotidiano e o científico.

No que se refere ao processo de alfabetização e a mediação do professor durante este, Soares (2020) enfatiza a importância da mediação pedagógica para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Para a autora é fundamental que o professor compreenda o nível de desenvolvimento que a criança está para que assim consiga criar momentos de aprendizagem que a oriente a avançar em seu processo de apropriação da escrita alfabética.

Nesse sentido, vemos como é relevante a mediação do professor durante o processo de alfabetização do indivíduo, pois é o educador que possui contato direto com o aluno, é ele que conhece o que o seu aluno já aprendeu e o que precisa ser feito para que ele avance no seu processo de desenvolvimento. Assim, o professor mediador se configura como o principal responsável por desenvolver atividades intencionais, sistematizadas e contextualizadas que levem o aluno a avançar no seu processo de alfabetização.

Metodologia

Esta é uma pesquisa bibliográfica e descritiva, a abordagem utilizada é a qualitativa que se caracteriza por aproximar o pesquisador do seu objeto de estudo na busca da sua compreensão. A pesquisa qualitativa exige um olhar aprofundado do contexto e do local em que é executada, amplia o estudo sobre o fenômeno pesquisado, visto que, durante o processo de investigação o pesquisador realizará a observação, análise e interpretação detalhada da realidade estudada com o intuito de apreender o máximo de informações que conseguir.

Desenvolvimento

Para Soares (2020, p.27), a alfabetização é o “processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, o conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita.” Ou seja, o processo de alfabetização é o período em que a criança irá desenvolver habilidades linguísticas e cognitivas que a torne capaz de ler e escrever.

Tendo em vista que o processo de alfabetização possui suas complexidades e desafios, compreende-se que tal processo requer tempo, dedicação e persistência, tanto dos alunos quanto dos professores. Para Soares (2020, p.112):

o ponto de partida do processo de alfabetização são os saberes que as crianças, com base em suas vivências no contexto familiar, social e cultural, já trazem quando chegam à instituição escolar. Pela mediação da/o alfabetizadora/or, que as acompanha e orienta, elas vão evoluindo em sua compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética[...]

Percebe-se, assim, que as atividades referentes a alfabetização devem ser contextualizadas com o que as crianças já sabem e com o contexto sociocultural que elas pertencem, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deve estar ligado a realidade dos alunos, para que assim se tenha melhores resultados no desenvolvimento das aprendizagens dos mesmos.

A autora supracitada, evidencia também a importância da mediação do professor para o processo de alfabetização dos alunos, visto que, o professor é o responsável por elaborar e aplicar as atividades de alfabetização, bem como tem o dever de acompanhar e orientar da melhor forma possível seus alunos para que estes se tornem alfabetizados.

Durante as aulas vivenciadas no decorrer da Residência, foi possível observar que as atividades direcionadas a alfabetização, propostas pela professora preceptora, condiziam com o

nível de desenvolvimento dos alunos e com a realidade vivenciada por eles. Tais atividades trabalhadas em sala de aula possibilitavam o entendimento dos alunos, despertavam seu interesse e motivação, como também exploravam sua autonomia, participação e interação.

Percebeu-se assim, que a professora busca em sua prática pedagógica colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, incentivando-o e motivando-o a aprender, favorecendo sua autonomia para que este desenvolva novos conhecimentos baseando – se nos que ele já possui. Essa postura o caracteriza como um exemplo de professor mediador.

Desse modo, a mediação da professora preceptora ficou evidente durante a observação e participação das e nas aulas, a professora se mostrou a disposição para auxiliar seus alunos a todo momento, dando uma atenção maior para os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A educadora também preza pela troca professor-aluno, criando momentos de diálogo durante a aula e a realização das atividades, como também motiva e incentiva seus alunos, estimulando-os e reforçando a sua capacidade de executar as atividades.

Considerações finais

Com o que foi exposto neste trabalho, podemos concluir que a mediação pedagógica no processo de alfabetização é um elemento fundamental e indispensável, visto que, cabe ao professor mediar o aluno na busca pela construção de novos conhecimentos.

O verdadeiro papel de um professor mediador é incentivar e motivar seus alunos durante o processo de alfabetização, é por meio de uma prática mediadora que o educador contribuirá para a formação de indivíduo autônomo e reflexivo, capaz de pensar por si só.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Nunes; SANTOS, Elzimar Palhano dos; LAMARCA, Isabel Cristina Silva Arruda. Mediação pedagógica na educação a distância: um relato de experiência. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 5, n. 1, jan./jun. 2019.

BULGRAEN, Vanessa C. 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.



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

RODRIGUES, Dieine Colares Pereira. A mediação no processo de alfabetização e letramento das crianças que apresentam dificuldade no ensino fundamental I. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 1, nº1, p.24-41, jan./jun. 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 351 p.

Relatório de Participação:

Jéssica Beatriz Cavalcante Ferreira
Marcelly Gomes

Relato de experiência de mediação pedagógica

A experiência de mediação pedagógica da instituição Cemei Maria Capuzzo ocorre em prol de um subprojeto cujo nome ainda está em definição.

O estágio realizado pela universidade estadual de goiás possui um grande peso de importância referente as propostas de ensino presencias praticas e teóricas, para que possamos aprofundar os conhecimentos na área em que cursamos e adquirir experiencias em relação ao educar, trabalhando diretamente com as crianças em um ambiente educacional.

Segundo Katiely e Teixeira (2012) citam que:

O Estágio Supervisionado é muito importante para a aquisição da prática profissional, pois durante esse período o aluno pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação. Além disso, o estudante aprende a resolver problemas e passa a entender a grande importância que tem o educador na formação pessoal e profissional de seus alunos. (Katiely, Teixeira 2012, p. 3)

Ou seja, os autores apontam a importância de participar de estágios supervisionados para além do crescimento educacional, também uma experiência do mundo real da sala de aula a educação.

A instituição do estágio supervisionado segue em torno do projeto florescer, que é um projeto que foi construído em torno de vários sujeitos importantes que representam a instituição e que buscam o crescimento de cada aluno ali presente.

O projeto florescer de acordo com o documento oficial da instituição (pág.1) “visa aprimorar modos de convivência saudáveis que se refletem nas crianças e familiares, gerando efeitos

na razão e na compreensão que elas têm de si e do mundo em que vivem, uma criança emocionalmente inteligente identifica as suas próprias emoções, gere as suas reações emocionais de forma adequada, pratica o autocontrole e a empatia e desenvolve uma aceitação incondicional de si mesmo e dos outros.

Ou seja, ele trabalha toda a questão emocional, afetiva, autônoma e social da criança, sendo estes aspectos super importantes para as crianças.

Visando assim trabalhar com o projeto florescer e o subprojeto, foi elencado vários temas que condizem com os termos citados e trabalhados no projeto. Assim a turma do 6º período de pedagogia cujo estágio está sendo realizado, é proposto que realizem o projeto de mediação sendo ele subdivide em várias categorias onde todas nós alunas presentes no estágio vamos trabalhar um tópico com as crianças.

Para nós, Jéssica e Marcelly foi proposto trabalhar a autorresponsabilidade com as crianças, sendo este trabalho realizado com a nossa parceria.

Segundo o site (Hoje em dia) Beatriz Campos em seu artigo "O desenvolvimento das capacidades cognitivas na infância pra uma vida adulta mais bem sucedida" cita que:

Dentre os desafios que os pais enfrentam nos dias de hoje, a capacidade de fazer com que os filhos tenham autorresponsabilidade na produção e assimilação de conhecimentos ao longo da vida é um dos mais preocupantes. Sabe-se que para ser um adulto bem sucedido, é imprescindível o desenvolvimento de potencialidades cognitivas. Assim, as primeiras experiências que a criança adquire no início da vida escolar são extremamente importantes. (Campos,2020).

Ou seja, ela mostra através deste trecho a importância de se ensinar na infância a criança a lidar e obter uma autorresponsabilidade para que no futuro possa ter uma vida "melhor".

Consideravelmente entende-se que a infância é o melhor momento para que as crianças comecem a desenvolver tanto a parte psicomotora como a cognitiva. Saber lidar com as emoções, sentimentos, medos, situações complicadas mesmo na infância não é algo que se desenvolve de um dia para o outro, é necessário trabalhar esse desenvolvimento e, sendo assim, na infância a criança

já pode adquirir este aprendizado e em seu crescimento não lidar com consequências que a sociedade proporciona.

Desta forma o projeto de mediação funciona da seguinte forma: a turma dividida será destinada um dia para que se trabalhe o tema de cada uma. Sendo assim, serão realizados dois planos de aula, sendo um destinado aos infantis II e III e o outro ao infantil VI e V. Enquanto a turma do dia estiver desenvolvendo o seu projeto, as outras colegas estarão desenvolvendo a rotina inicial com as crianças como uma forma de dar apoio e ajuda enquanto a turma não estiver passando pelo processo da mediação.

Para trabalhar o tema autorresponsabilidade, buscamos trabalhar com todas as turmas a história dos três porquinhos. A história trás em si uma forma de as crianças desenvolverem em si a autorresponsabilidade com os ensinamentos que a história trás. Coragem, respeito, autoconhecimento, responsabilidade, companheirismo, são características presentes que representam a história.

Após a contação da história, para o infantil II e III será desenvolvida uma atividade em dupla, onde as crianças deverão equilibrar uma bola de plástico em uma toalha esticada e levá-la sem deixar cair no chão até a linha de chegada. Com isso, as crianças através do lúdico e da brincadeira poderão trabalhar todas estas questões citadas e presentes na história.

Para o infantil IV e V, ocorre também uma atividade em dupla, no entanto as crianças irão colocar o balão nas costas e juntos sem deixar cair no chão, levarão a bola até a linha de chegada.



Imagem ilustrativa, presente em: <https://pin.it/7G5LJRe>



Imagem ilustrativa presente em: <https://pin.it/43xVo3k>

Trabalhar a inteligência emocional das crianças, bem como obter a autorresponsabilidade de si e com os outros não é um caminho fácil de se ensinar, muitos profissionais da educação passam por desafios de como ensinar e qual o melhor método para isso.

Cassá (2005) ressalta que a inteligência emocional deve ocorrer na vida das pessoas desde a infância, tratando assim além das emoções, mas também na construção das personalidades das crianças que é algo super importante para a vida do sujeito.

A partir disto, percebe-se que a inteligência emocional não se deve apenas para quem está na fase adulta e com ela a autorresponsabilidade tem um grande peso em relação a importância e seus benefícios são necessários para o crescimento da criança para a vida em sociedade.

Sendo a autorresponsabilidade apenas um dos vários temas que serão trabalhados, mas todos girando em torno do projeto e subprojeto, será finalizado com uma culminância das mediações.

Todas as estagiárias trabalharão juntas sem precisar dividir temas, neste ponto o foco é trabalhar tudo o que foi desenvolvido com as crianças de forma geral. Contudo finaliza-se com uma

atividade extra que compõe todos os temas abordados e juntos finalizando o processo de mediação pedagógica.

Referências

CASSÀ, Èlia. La educación emocional en la educación infantil. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 2005, p.153-167. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf> Acesso em: 21 fev. 2014.

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Unicruz, p. 4, 2012.

O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES COGNITIVAS NA INFÂNCIA PARA UMA VIDA ADULTA BEM MAIS SUCEDIDA. Hoje em dia, 20/07. Beatriz Campos. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/opiniao/o-desenvolvimento-das-capacidades-cognitivas-na-infancia-para-uma-vida-adulta-mais-bem-sucedida-1.796165> acesso em: 29/10/2023

Relato de Experiência Arte de Ler e Escrever: Campo da Vida Pública

Flaviane Marques de Queiroz
Susane Cristina da Silva Aires
Sandra Elaine Aires de Abreu

Resumo: O presente projeto se configura como um relato de experiência em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Anápolis-Go, onde foi realizado estágios de observação e regência no ano de 2023, relacionando a teoria aprendida durante o curso de formação acadêmica docente com a prática da rotina da educação nas escolas. Foi realizado o “Projeto A Arte de ler e escrever: Campo da vida pública”, onde foi aplicado em três aulas, utilizando gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas, fazendo interdisciplinaridade com três outras disciplinas, Matemática, História e Artes, trabalhando com reutilização de materiais sustentáveis, onde os próprios alunos confeccionaram brinquedos. Este projeto tem o objetivo demonstrar que a prática pedagógica deve estimular o aprendizado dos alunos, proporcionando ações que serão facilitadoras e úteis para seu aprendizado, se relacionando com o contexto social e cultural, as suas necessidades e a etapa de ensino escolar em que estão. Assim Diante disso, cabe dizer que a educação tem a capacidade de promover valores, não sendo somente um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo.

326

Palavras-chave: projeto, meio ambiente, gêneros textuais

Introdução

O presente relato tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública,”:

O campo da vida pública contempla os seguintes gêneros textuais: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma, a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permite que os textos tenham significados para os alunos, desperte o gosto pela leitura e prepara para a produção de textos escritos. (Projeto de ensino, 2023)

Desta forma, foi selecionado para a prática pedagógica, temas como notícia e cartaz , como gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, o relato de experiência tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis em 2023. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental. A pesquisa-ação ocorreu por meio do desenvolvimento do projeto de ensino “A Arte de Ler e Escrever”, no período de 05 de outubro a 26 de outubro de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração de 4hs cada aula. Que possibilitou a produção de dados que foram

registrados no diário de campo, nos relatórios de atividades e nos planos de ensino-aprendizagem. Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental.

O Ensino da Notícia e do Gráfico no 2º ano do Ensino Fundamental

A experiência vivenciada na escola campo demonstra que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula no ensino fundamental é possível e passível de aplicação, usando a interdisciplinaridade. Para o desenvolvimento dos gêneros textuais, notícia e gráfico o conteúdo selecionado foi a preservação do meio ambiente.

Como dito anteriormente, a pesquisa-ação, ocorreu no período de 05 de outubro a 26 de outubro de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração de 4hs cada aula, (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal e Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 05/10	Formação de leitor: Seleção e leitura de diferentes textos do campo da vida cotidiana com a mediação do professor.	Elaboração de Jornal, trabalhando gênero textual notícia relacionado ao tema da aula.	Vídeo sobre o assunto que será abordado para realização da atividade: O Jornal do Meio Ambiente
2ª aula 19/10	Estimar, por meio de estratégias diversas, a quantidade de objetos de coleções, fixas ou moveis, em situações da vida diária que comportam seu uso; Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.	Elaboração de gráfico, sobre o tempo de decomposição de objetos jogados no meio ambiente, que foi encontrado pelos alunos.	Vídeo sobre o assunto abordado; materiais encontrado na aula anterior para construção do gráfico.
3ª aula 26/10	Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadradinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.	Explorar diversos suportes, como papéis, tecidos, madeiras, pedras, barro, etc., a fim de utilizá-los com adequação. produzir desenhos, pinturas e esculturas.	Materiais sustentáveis, previamente separados e higienizados para a utilização na aula.

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (05/10; 19/10; 26/10).

Descrição das aulas

A primeira aula (05/10) , foi iniciada com um breve vídeo, da Turma da Mônica, falando sobre a preservação do meio ambiente, em seguida realizou-se uma roda de conversa para que as

crianças expusessem suas idéias sobre o porque do nosso Planeta esta ficando doente. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Após a roda de conversa, com um Jornal impresso, iniciou-se a explicação para os alunos sobre o gênero textual notícia, que trata-se de um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculada pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, Internet, dentre outros. No projeto de ensino em questão as crianças elaboraram uma notícia sobre as ações que ajudam no cuidado do planeta, ficando registrado no caderno de atividades de cada aluno. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Em seguida, foi realizado uma atividade prática onde os alunos do 2º ano, saíram da sala para procurar objetos recicláveis dentro da escola e trazer para a sala, para construção de um gráfico, que seria utilizado na próxima aula. Esse momento de sair da sala de aula, para os alunos foi um momento bastante divertido, pois além de saírem da rotina eles puderam perceber o quanto de lixo podemos ou não encontrar a nossa volta. Durante a volta no pátio da escola, foram encontrados vários materiais, ex.: pedaço de cano, folhas de chamex, caixinhas de suco, plasticos, entre outros, sendo que esses itens foram utilizados para a construção do gráfico. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Na segunda aula(19/10), também foi iniciada apresentando para as crianças outro vídeo da Turma da Mônica, falando sobre “Os três R”, em seguida com uma roda de conversa foi falado sobre os itens que podemos Reduzir, Reutilizar e Reciclar, não apenas dentro de casa, mais também nos outros ambientes de convívio da criança. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Em seguida juntamente com as crianças foi feito uma lista de itens que podem ser encaixados em cada “R” aprendido e também colado no caderno, dentro ainda do assunto “Os Três R” foi realizado com os alunos um desafio, onde foi dado 5 minutos, para que eles encontrassem determinadas palavras no caça palavras e completassem essas mesmas palavras com as letras que estivessem faltando. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Ao finalizar a atividade anterior, juntamente com as crianças elaboramos um gráfico com o tempo de decomposição com os materiais encontrados no pátio da escola na aula anterior trabalhando então a interdisciplinaridade, neste momento foi utilizado a matemática, trabalhando os numerais pulando de 5 em 5, e historia, para demonstrar quanto meses, e ate mesmo ano leva para de decompor os materiais encontrado pelos alunos.(DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Ja na terceira aula(26/10), foi um pouco mais prática pois levamos um “saco de lixo” com vários materiais recicláveis onde eles tiveram que tentar adivinhar o que tinha ali dentro, e depois de todos os palpites e a descoberta dos materiais, eles tiveram de imaginar o que poderia ser feito com aquele material, depois então iniciamos a confecção de brinquedos com os itens descobertos dentro do saco, sendo esse o momento que além de “por a mão-na-massa” também foi preciso soltar a imaginação, resultando em trabalhos excelentes. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Ao escolher o tipo de material, que será utilizado em sala, deve ser observado, a questão da “bagunça” em sala, no caso desta aula que foi utilizado a tinta guache, as crianças amaram o contato com a tinta, mais as mesas, mãos e talvez uniformes, não mantiveram a ordem e limpeza, sendo necessário para uma próxima atividade se repensar na estratégia para o uso da tinta.(DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Considerações finais

O relato de experiência analisado demonstra que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula do ensino fundamental aliada ao meio ambiente, pode potencializar o aprendizado das crianças, contribuindo com a formação individual de cada aluno, tanto na Língua Portuguesa, quanto no cotidiano.

Ao fim destas três aulas com as atividades e conteúdos perceber que o interesse dos alunos sobre tais questões, os gêneros textuais, apesar de pequenos eles demonstraram ter conhecimento sobre a temática ao confeccionar seu jornal, gráfico e ate mesmo os brinquedos com os materiais recicláveis, observando a importância de atividades que envolvam os alunos a pensar e a discutir sobre as questões ambientais e de uma forma bem simples.

Diante disso, cabe dizer que a educação tem a capacidade de promover valores, não sendo somente um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo. Pois, é desde pequeno que se aprende a preservar; os adultos que apresentam maior dificuldade para absorver novos hábitos mais saudáveis, porque estão acostumados com os costumes antigos. É com muitos argumentos, desenvolver atividades e experimentos que se consegue conscientizar grupos. Esse lugar, provavelmente, é a escola, mas não obrigatoriamente, somente ela deve ensinar e conscientizar que para melhorar é preciso que se dêem as mãos.



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

Referências

BIZELLO, Aline; CORDEIRO, Rafaela Q F.; ABRANTES, Elisa L.; et al. **Gêneros textuais didáticos e análise de materiais didáticos de letras**. Porto Alegre: Grupo A, 2020. *E-book*. ISBN 9786581739003. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581739003/>. Acesso em: 23 out. 2023.

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

Diário de campo, 2023.

Relato de experiência do projeto A Arte de ler e escrever: gêneros textuais do campo da vida pública: Fotelegenda e Manchete

Mariana Moreira de Melo
Lázaro Moreira de Magalhães

331

Resumo:

Este artigo tem como objetivo descrever a prática pedagógica de um projeto de ensino de língua portuguesa no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis em 2023. Durante o desenvolvimento da prática pedagógica na disciplina de Estágio Supervisionado – Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, notou-se a necessidade de trabalhar e aprimorar a leitura e escrita dos alunos. Portanto, a presente pesquisa relata o desenvolvimento do projeto “A arte de ler e escrever: gêneros textuais campo da vida pública” ao trabalhar os gêneros fotelegenda e manchete. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizará da pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e análise documental para o seu desenvolvimento. O presente relato se caracteriza por ser parcial pelo fato de o projeto estar em andamento. A cada etapa do projeto realizada ocorrerá a prática, a reflexão da prática, por meio dos registros reflexivos e a ação refletida nas novas aulas aprimoradas pela professora, os alunos receberão atendimentos individuais e as motivações referentes ao conteúdo estudado. Acredita-se que o relato contribuirá para a reflexão da prática de um professor em formação e para a formação de outros profissionais que visam um trabalho de leitura, escrita e desenvolvimento integral de alunos do ensino fundamental. Durante o processo de ensino aprendizagem das duas aulas ministradas os alunos demonstraram interesse pelo tema proposto, aprendizagem ao identificarem os elementos do gênero textual fotelegenda e realizarem as atividades propostas com êxito.

Palavras-chave: Fotelegenda, manchete, leitura, escrita, ensino.

Introdução

Este artigo visa expor sobre a experiência da prática pedagógica vivenciada durante o desenvolvimento do projeto de ensino “A arte de ler e escrever: gêneros textuais campo da vida pública,”

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas ao leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. (BRASIL, 2018, p.104)

Durante o desenvolvimento da prática na disciplina de Estágio Supervisionado – Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, notou-se a necessidade de trabalhar e aprimorar a leitura e escrita dos alunos.

Segundo Isabel Solé (2014) a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área.

Dessa forma, o presente relato tem como objetivo descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis em 2023. Os gêneros textuais trabalhados durante o desenvolvimento das aulas do projeto foram: fotolegenda e manchete.

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e análise documental para o seu desenvolvimento. A pesquisa-ação deveria ocorrer por meio do desenvolvimento do projeto acima mencionado, no período de 05 de outubro a 16 de novembro de 2023.

Entretanto, devido ao feriado do dia 12/10 e à indisponibilidade da escola campo em receber o estágio em outro dia da semana o desenvolvimento do projeto ocorreu no período de 19 de outubro a 23 de novembro de 2023, por meio de 5 (cinco) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, em uma escola municipal de Anápolis no ano de 2023, em uma turma de 1º ano, no período matutino.

Durante a realização da pesquisa-ação estamos desenvolvendo ações de um professor reflexivo, um professor que está em constante formação.

a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA. 1997, p.11)

Portanto, a cada ação realizada ocorrerá uma reflexão da prática e na próxima aula ocorrerá uma ação refletida de acordo com o que foi observado, orientado e refletido, e assim por diante durante todo o desenvolvimento do projeto de ensino. Além de, trazer um procedimento de ensino pautado na motivação, exposição do conteúdo, atividade escrita para compreensão do tema proposto e constantemente fazer intervenções e apoio individual a todos os alunos.

O ensino da fotolegenda e da manchete no 1º ano do ensino fundamental

Para a realização do projeto de ensino foram selecionados dois gêneros textuais do campo da vida pública: a fotolegenda e a manchete. As professoras estagiárias que estavam nas mesmas turmas elaboraram a sequência didática do projeto em conjunto para ministrar em suas respectivas salas.

O gênero textual das fotolegendas, segundo o site da Prefeitura de Goiânia, “são textos que acompanham uma foto, uma imagem, descrevendo-a e relatando alguma informação adicional. Circulam em: mídias como revistas, jornais, livros e sites da internet e fazem parte do cotidiano de todas as pessoas.”

O ensino da fotolegenda para alunos do 1º ano do ensino fundamental foi planejado visando o aprimoramento dos alunos na leitura, escrita e no conhecimento desse novo gênero textual. Para que o processo de ensino ocorra de forma satisfatória o assunto foi trabalhado através de observações, rodas de conversa, leituras, elaboração de fotolegendas e cartaz, pesquisas em livros, jornais e revistas, revisão, atividades em grupo e individuais e acompanhamentos individuais da professora para tirar dúvidas.

O gênero textual manchete é caracterizado por ser uma frase curta, geralmente destacada por letras grandes e escuras no início de uma notícia em jornais ou revistas. Tem o objetivo de resumir o assunto que será retratado no texto.

O ensino da manchete para alunos do 1º ano do ensino fundamental será trabalhado por meio de explicações, rodas de conversa, observação de jornais físicos e on-line, produção de manchetes, brincadeiras, leitura, revisão e produção de um jornal da turma. Durante todas as aulas será realizado o atendimento individual aos alunos e uma reflexão da prática.

A pesquisa-ação, ocorrerá no período de 19 de outubro a 23 de novembro de 2023, por meio de 5 (cinco) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal e Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 19/10	- Iniciar o conceito de fotolegenda	-Observação de imagens	Recursos: Imagens de objetos e locais do dia a dia dos alunos; fotolegendas das imagens; atividade sobre

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar observação de imagens - Desenvolver a leitura e escrita - Criar a própria fotolegenda 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotolegenda 	<p>fotolegenda na folha A4, imagens e fotolegenda para colar na atividade.</p> <p>Estratégias: Fazer a motivação ao iniciar a aula. Pedir para que os alunos observem as imagens e identifiquem as características de cada uma. Apresentar as legendas e orientar para que elas façam a leitura e encontrem a correspondente para cada imagem. Orientar a atividade e passar em todas as mesas fazendo atendimento individual.</p>
2ª aula 26/10	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar o conteúdo de fotolegenda - Dividir a sala em grupos - Entregar revistas e livros para folhear, identificar e fazer a leitura de fotolegendas - Trabalhar recorte, coordenação motora e colagem - Produzir um cartaz coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotolegenda - Recorte e colagem - Cartaz 	<p>Recursos: Livros e revistas para recorte; duas cartolinas; tesouras; cola</p> <p>Estratégias: Motivação. Relembrar o conteúdo fotolegenda através das imagens coladas em sala. Organizar a sala em grupo, colocar os alunos com mais facilidade em leitura para ajudar os com menos facilidade. Fazer acompanhamento de grupo em grupo. Chamar grupo por grupo para fazer a colagem no cartaz.</p>
3ª aula 09/11	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar o conteúdo de fotolegenda - Trabalhar a identidade e reconhecimento das características físicas - Criar uma fotolegenda com a imagem de cada aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotolegenda - Identidade pessoal - Escrita 	<p>Recursos: foto de cada aluno da sala; folha A4 para realização da atividade; cola.</p> <p>Estratégias: Motivação. Pedir para que identifiquem aspectos físicos e pessoais para a elaboração da fotolegenda. Deixar que criem sua própria fotolegenda. Fazer atendimento individual durante a produção escrita.</p>
4ª aula 16/11	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar o conceito de manchete - Observar jornais impressos e on-line - Chamar atenção para o tamanho e os tipos de letra de um jornal - Trabalhar a consciência fonológica das palavras de uma manchete - Trabalhar a doação de brinquedos - Produzir manchetes a partir das fotolegendas realizadas nas aulas anteriores 	<ul style="list-style-type: none"> - Manchete - Características de um jornal - Doação de brinquedos - Consciência fonológica 	<p>Recursos: Jornais, folha A4 para realização da atividade.</p> <p>Estratégias: Motivação. Deixar que os alunos folheiem os jornais disponibilizados. Fazer uma roda de conversa e direcionar para a temática da aula. Trabalhar uma manchete que é do interesse dos alunos. Construir manchetes a partir do material já confeccionado por eles.</p>
5ª aula 23/11	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar o que foi trabalhado nas aulas anteriores sobre fotolegendas e manchete 	<ul style="list-style-type: none"> - Fotolegenda 	<p>Recursos: Folhas A3 para montagem do jornal, canetinhas, lápis de cor, cola.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar o gênero manchete através de uma brincadeira - Montar um jornal da turma com as manchetes e fotolegendas produzidas nas aulas anteriores para expor 	<ul style="list-style-type: none"> - Manchete - Brincadeira - Montagem de um jornal 	Estratégias: Motivação. Relembrar e mostrar tudo que já foi trabalhado e produzido por eles durante o desenvolvimento do projeto. Fazer uma brincadeira para relembrar o conteúdo. Envolver todos os alunos na montagem do jornal da sala.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (13/04; 27/04; 11/05).

Descrição das aulas ministradas

A primeira aula foi ministrada no dia 19 de outubro de 2023 na sala do 1º ano de uma escola municipal de Anápolis. A aula iniciou com o visto nas agendas e nas tarefas de casa de todos os alunos, logo após realizaram a leitura em conjunto do alfabeto e identificaram a data e o dia da semana no calendário.

Iniciei o conceito de fotolegendas colocando quatro fotos que condiziam com o dia a dia dos alunos no quadro da sala, sendo uma foto de uma borboleta (assunto trabalhado na semana anterior), uma do Brasil Park Shopping (shopping situado na cidade da escola), uma de uma criança com mudas de árvores (de uma campanha que aconteceu em um parque famoso da cidade, parque Ipiranga) e por último uma foto da turma (tirada em um dia que realizavam uma atividade de leitura e interpretação de uma receita de bolo).

Orientei para que as crianças observassem e falassem o que estava exposto em cada imagem, quais suas características, se haviam objetos, pessoas, se sabiam qual o lugar retratado na imagem. Logo após de observarem todas as imagens, disponibilizei quatro legendas para que fizessem a leitura e achassem a imagem correspondente para formar a fotolegenda.

Em cada legenda constavam informações que não foram retratadas diretamente na imagem, sendo assim aproveitei para explicar a importância das fotolegendas de retratarem informações adicionais para maior compreensão da imagem e dos textos que as acompanham.

Logo após entreguei uma folha de atividade para que colassem, realizassem a leitura da fotolegenda da sala trabalhando a receita de bolo e fizessem uma nova legenda para a foto. Como alguns alunos não conseguiram realizar a escrita individualmente, montamos uma legenda em conjunto no quadro trabalhando a consciência fonológica de cada palavra.

A segunda aula foi ministrada no dia 26 de outubro de 2023. A aula iniciou com o visto nas agendas e nas atividades de casa de todos os alunos. Identificaram a data e o dia da semana no calendário e aproveitei para trabalhar antecessor e sucessor do número 26.

Iniciei a aula lembrando sobre o que foi visto na semana anterior, aproveitei as fotolegendas pregadas na sala para lembrá-los das imagens e dos assuntos retratados em cada uma e da importância da legenda para expor informações que não dá para identificar apenas observando a imagem.

Dividi a sala em grupos com três alunos cada, orientei para que formassem os grupos de acordo com a experiência de cada aluno, os que já tinham mais facilidade para fazer a leitura com os que tinham menos para que ajudassem uns aos outros. Distribui livros e revistas entre os grupos e orientei para que os folheassem e identificassem fotolegendas.

Durante o processo passei por todos os grupos para que me mostrassem o que haviam encontrado e realizei a troca dos materiais entre os grupos para que também tivessem contato com os outros materiais. Entreguei tesouras para todos os alunos e pedi para que recortassem as fotolegendas que haviam encontrado. Logo após, chamei todos os grupos para que colassem as fotolegendas no cartaz coletivo.

Considerações finais

O presente relato é caracterizado por ser parcial, visto que, durante sua produção o projeto de ensino “A arte de ler e escrever: gêneros textuais campo da vida pública,” ainda estava em andamento. Entretanto, mesmo após o desenvolvimento de apenas duas aulas previstas pelo projeto observou-se que os alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Anápolis tiveram interesse e bons resultados nas atividades propostas.

Por isso, nota-se a importância de motivar e manter a motivação dos alunos durante as aulas ao trazer metodologias que os envolvam no processo de ensino aprendizagem, ao preparar bem a aula, dominar o conteúdo proposto e selecionar com antecedência os materiais que serão utilizados.

Durante as aulas os alunos conseguiram identificar os elementos do gênero textual trabalhado e realizar atividades individuais e em grupo sobre a temática. Além de terem recebido

apoio individual e intervenção caso necessário, sempre atenta a dúvidas e realizando o registro e análise reflexiva da prática pedagógica.

O ensino aprendizagem do gênero textual fotolegenda no primeiro momento ocorreu através da observação de imagens que retratavam o cotidiano dos alunos, foram disponibilizadas quatro imagens, uma de borboleta, outra do Brasil Park Shopping, outra de uma criança com uma muda de árvore e outra da turma trabalhando a receita de um bolo baiano, após observarem e identificarem as imagens fizeram a leitura e identificação da legenda para cada imagem, logo após o termo fotolegenda foi explicado e realizaram uma atividade de produção do gênero textual proposto.

No segundo momento foi realizada uma revisão do que foi visto anteriormente, os alunos foram divididos em trios, os com mais facilidade em leitura ficaram com os que têm menos facilidade. Cada trio recebeu um livro ou revista selecionado anteriormente pela professora em formação para que identificassem as fotolegendas e realizassem a leitura, logo após fizeram o recorte e construíram um cartaz coletivo.

Os alunos demonstraram interesse no tema proposto ao participarem ativamente de todas as atividades, nota-se que se sentiram motivados ao estarem em contato com fotolegendas que continham significado para elas. Durante o processo de ensino aprendizagem os alunos realizaram as atividades com êxito e atingiram o objetivo proposto da aula de aprender o conceito de fotolegenda e trabalhar aspectos da leitura e escrita.

Ao revisar o conceito e as características do gênero textual fotolegenda no início da segunda aula perguntei aos alunos o que seria a fotolegenda e quais seus elementos e os alunos responderam “quando tem uma imagem e também o texto escrito”, deixando claro a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo proposto e a importância de trabalhar o conteúdo de forma clara e sequenciada com exemplos, explicações e atividades para que o aluno demonstre o que aprendeu.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Consulta em: 28 de out. de 2023.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

GOIÂNIA, Prefeitura de. **Língua Portuguesa - Fotolegendas: traduzindo imagens em palavras.** Disponível em:

https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/lingua-portuguesa-fotolegendas-traduzindo-imagens-em-palavras/. Acesso em: 28 out. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Docência em formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

A arte de ler e escrever gêneros textuais do campo da vida pública: Cartaz.

Matheus Rodrigues dos Reis
Me. Lázaro Moreira de Magalhães

Resumo: Este texto relata uma experiência pedagógica de ensino de língua portuguesa no 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis em 2023. O objetivo geral da pesquisa foi descrever a prática pedagógica do ensino de cartaz, como gênero textual, para o desenvolvimento das aulas. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa-ação ocorreu por meio do desenvolvimento de um projeto de ensino intitulado "A arte de ler e escrever: campo da vida pública", nos dias 19/10; 26/10 e 09/11 de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração aproximada de 50 (cinquenta) minutos cada. Com a projeto no estágio, e também todo o processo antes do projeto, buscamos acrescentar o máximo de experiência possível, unindo tanto a teoria como a prática por intermédio da pesquisa-ação, na busca de um melhor desenvolvimento das aulas e uma maior absorção dos alunos.

Palavras-chave: Cartaz. Leitura. Escrita. Ensino aprendizagem.

Introdução

O presente artigo tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: "A arte de ler e escrever: campo da vida pública,"

O campo da vida pública contempla os seguintes gêneros textuais: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma, a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permite que os textos tenham significados para os alunos, desperte o gosto pela leitura e prepara para a produção de textos escritos. (Projeto de ensino, 2023)

Desta forma, selecionamos para a prática pedagógica, cartaz, como gênero textual para o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, a o relato de experiência tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis em 2023. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa-ação ocorreu por meio do desenvolvimento do projeto acima mencionado, nos dias 19/10; 26/10 e 09/11 de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração aproximada de 50 (cinquenta) minutos cada, em uma escola municipal de Anápolis no ano de 2023, em turma de 4º ano, no período matutino. E possibilitou a produção de dados que foram registrados no diário de campo, nos relatórios de atividades e nos planos de ensino-aprendizagem.

Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental. A pesquisa bibliográfica respaldou a investigação sobre os gêneros textuais relativos à vida pública.

Os objetivos almejados são, a compreensão, por parte dos alunos sobre a importância do cartaz, tanto como forma de expressão, como forma de propaganda. A compreensão de como são feitos os cartazes, tanto a sua parte técnica como teórica. E por último a confecção de um cartaz que se trata do combate ao bullying.

O ensino do cartaz no 4º ano do ensino fundamental

Projetos educacionais que utilizam gêneros textuais como alicerce fazem parte do processo de desenvolvimento das habilidades do aluno e das práticas do professor, juntamente com a inevitável utilização de materiais complementares que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, segundo Borges e Lima (2015), os gêneros de texto têm um papel significativo na manutenção da estabilidade da comunicação diária e também na sua organização. Com isso, o uso do gênero textual cartaz se faz necessário como forma didática do processo de ensino e aprendizagem, que junto com o fenômeno da interação verbal promoverá as formas multifacetadas da interação verbal ou escrita.

Além disso, o estudo dos gêneros textuais, que segundo Borges e Lima (2015), surgiu da necessidade de compreender a situação de uso da língua em que o texto se encontra, incluindo o contexto em que ele foi produzido, a sua situação de recepção e o seu objetivo, ou seja, esse estudo aproxima os estudantes das interações verbais e não verbais que circulam a sua volta em uma vida em sociedade.

Conforme Lima, Silva e Costa (2021) o ensino-aprendizagem da produção textual a partir dos gêneros textuais em sala de aula não se limita a preparar o aluno para eventuais práticas linguísticas, mas também amplia sua compreensão da realidade, dessa forma podemos notar a importância de se aprender sobre os cartazes, pois, se tratam de compostos de elementos visuais, para chamar a atenção e elementos textuais, como por exemplo textos explicativos.

O gênero textual cartaz cumprem uma finalidade comunicativa do próprio texto, que pode envolver a promoção de produtos ou marcas, a divulgação de temas relacionados à saúde, à

educação e à divulgação de próximos eventos. Estes aspectos facilitam uma maior proximidade com o âmbito textual, o que pode ser de grande importância na profissão educativa.

Assim percebemos que o cartaz ao apresentar imagens junto ao texto escrito torna-se complexo, mas também pode ser atraente ao leitor, porém o que as autoras salientam é que antes o caráter dinâmico dos textos que envolvem recursos verbais e visuais era desconsiderado pois as imagens eram tratadas apenas como ilustração do escrito, mas sabemos que na verdade em alguns casos o texto não verbal tem mais a dizer do que até mesmo o escrito. (Lima, Silva e Costa, 2021, p. 7)

A linguagem não verbal nos cartazes deve ser explicada pelo leitor, isso ajudará a esclarecer a comunicação pretendida pelo produtor, pois é através deste meio que a comunicação é exibida de forma mais eficaz no gênero cartaz.

Como dito anteriormente, esse projeto se baseia na pesquisa-ação, que ocorreu nos dias 19 e 26 de outubro de 2023, por meio de 2 (duas) aulas ministradas, com duração aproximada de 50 (cinquenta) minutos cada (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal e Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 19/10	Leitura e interpretação de texto, leitura compartilhada. Identificação de participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado. Distinção de fatos de opiniões /sugestões em textos. Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.	Leitura compartilhada, explicação do conteúdo, tira dúvidas, realização da atividade, monitoria, correção e inferência. Leitura e Interpretação de texto. Os alunos irão começar a produção de um cartaz sobre o bullying. Na aula será aplicado para quais funções servem os cartazes, quando são utilizados, se os alunos já viram algum, etc.	Procedimentos de ensino-motivação. Análise do texto base. Aprendizado ativo.
2ª aula 26/10	Identificação de participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado. Distinção de fatos de opiniões /sugestões em textos. Produção de notícias: convenções do gênero notícia e	Os alunos vão continuar a produção do cartaz (quadro), remetendo ao combate bullying. Será anexado, no caderno, o texto sobre a ECA, para fins de curiosidade.	Trabalho em grupo. Textos Noticiosos. Produção de Cartaz Discussões em sala de aula.



	situação comunicativa e o tema/assunto do texto.		
3ª aula 09/11	Produção de notícias: convenções do gênero notícia e situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Os alunos finalizaram a produção do cartaz (quadro), remetendo ao combate bullying.	Trabalho em grupo. Textos Noticiosos. Produção de Cartaz Discussões em sala de aula.
4ª aula 16/11	<ul style="list-style-type: none"> Identificação de participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado. Distinção de fatos de opiniões /sugestões em textos. Produção de notícias: convenções do gênero notícia e situação comunicativa e o tema/assunto do texto. 	Os alunos irão trabalhar o gênero notícia, onde será disponibilizado uma notícia para os alunos fazerem algumas análises e responderam perguntas sobre a notícia.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura compartilhada. explicação do conteúdo. realização da atividade. monitoria, correção. Leitura e Interpretação de texto.
5ª aula 23/11	<ul style="list-style-type: none"> Identificação de participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado. Distinção de fatos de opiniões /sugestões em textos. Produção de notícias: convenções do gênero notícia e situação comunicativa e o tema/assunto do texto. 	Os alunos deverão trazer notícias, imprimidas, em jornais, revistas, etc. Em seguida os alunos responderão algumas perguntas relacionadas à notícia e no final deverão redigir uma carta ao leitor.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura compartilhada. explicação do conteúdo. realização da atividade. monitoria, correção. Leitura e Interpretação de texto.

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (19/10; 26/10; 09/11; 16/11; 23/11).

Descrição das aulas

Dia 19/10

A disciplina escolhida para todo o projeto foi a de Língua Portuguesa. As habilidades trabalhadas nessa aula consistem em identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado e em distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.). Com base nas habilidades propostas os objetivos de conhecimentos consistem na identificação de participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado. Distinção de fatos de opiniões /sugestões em textos. Onde a metodologia abordada se baseia na leitura compartilhada, explicação do conteúdo, tira dúvidas, realização da atividade, monitoria, correção e conferência. Leitura e Interpretação de texto. Os alunos irão fazer um esboço de um cartaz sobre o bullying para a produção de um cartaz. Na aula

será explicado para quais funções servem os cartazes, quando são utilizados, se os alunos já viram algum, etc.

Nessa aula os alunos responderam bem aos estímulos, foi trabalhado a importância dos cartazes para a comunicação, principalmente cartazes propagandas e cartazes de consciência.

Dia 26/10

As habilidades trabalhadas nessa aula consistem em identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado, reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas, produzir notícias sobre fatos ocorridos, identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemiótico, além de identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Com base nas habilidades propostas os objetivos de conhecimentos consistem na identificação de participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado, distinção de fatos de opiniões /sugestões em textos e produção de notícias: convenções do gênero notícia e situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Onde a metodologia abordada se baseia em os alunos vão começar a produzir uma pintura, em quadro, remetendo ao combate ao bullying, será anexado, no caderno, um texto sobre a ECA, para fins de curiosidade.

Os alunos ficaram bastante animados para a produção do cartaz sobre o bullying, mostrando uma animação e uma interação entre os colegas bem ativa. A sala trabalhou junto, foram formados grupos para uma melhor interação.

Dia 09/11

As habilidades trabalhadas nessa aula consistem em produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Com base nas habilidades

propostas os objetivos de conhecimentos consistem na identificação de participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado e produção de cartaz. Onde a metodologia abordada se baseia na leitura compartilhada, explicação do conteúdo, tira dúvidas, realização da atividade, monitoria, correção e conferência. Leitura e Interpretação de texto. Os alunos finalizaram o projeto sobre cartaz, onde os cartazes (quadros) produzidos por eles serão expostos para os pais.

Os alunos ficaram bastante animados para a produção do cartaz sobre o bullying, mostrando uma animação e uma interação entre os colegas bem ativa. A sala trabalhou junto, foram formados grupos para uma melhor interação.

344

Dia 16/11

As habilidades trabalhadas nessa aula consistem em identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado, distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc, produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Com base nas habilidades propostas os objetivos de conhecimentos consistem na identificação de participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado, distinção de fatos de opiniões /sugestões em textos e produção de notícias: convenções do gênero notícia e situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Onde a metodologia abordada se baseia na leitura compartilhada, explicação do conteúdo, tira dúvidas, realização da atividade, monitoria, correção e conferência. Leitura e Interpretação de texto.

Dia 23/11

As habilidades trabalhadas nessa aula consistem em Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado, distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Com base nas habilidades

propostas os objetivos de conhecimentos consistem na identificação de participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado, distinção de fatos de opiniões /sugestões em textos e produção de notícias: convenções do gênero notícia e situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Onde a metodologia abordada se baseia na leitura compartilhada, explicação do conteúdo, tira dúvidas, realização da atividade, monitoria, correção e conferência. Leitura e Interpretação de texto. Os alunos deverão trazer notícias, imprimidas, em jornais, revistas, etc. Em seguida os alunos responderão algumas perguntas relacionadas à notícia e no final deverão redigir uma carta ao leitor.

Considerações Finais

Esse projeto tem como intenção, divulgar a forma eficaz que o cartaz adquire na transmissão de um assunto, e que se podem dizer frases compostas só com ajuda de um cartaz.

Em meio ao desenvolvimento do projeto, durante essas 3 (três) aulas, que teve como contexto a sala do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Rosevir Ribeiro Paiva localizada no município de Anápolis – Go. A duração das aulas teve que serem aumentadas, devido ao grande numero de alunos e a complexa atividade desenvolvidas por eles.

Os alunos se sentiram-se confortáveis em realizar a atividade proposta, onde foi demonstrado uma grande interação social e emocional entre os alunos. Os objetivos estabelecidos estão sendo conquistados aos poucos, onde que, até o final do projeto os alunos já vão estar aptos a identificar os conceitos por de trás do gênero textual cartaz, quais são as suas implicações, que tipo de mensagens eles podem passar.

Referências

BORGER, Vanessa. LIMA, Francisco - O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E AS POSSIBILIDADES DE LETRAMENTO SOCIAL A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL CARTAZ – 2015. ANAIS DO IV COGITE – COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS & TEXTOS - ISBN 978-85-7463-830-0

LOPES, FÁBIO FERREIRA; SILVA, MARIA DO SOCORRO SOUZA; COSTA, Maria Lidiania. GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: AS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COM O GÊNERO CARTAZ PUBLICITÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. In: Anais do XII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPEd. Anais. Cajazeiras(PB) AINPGP, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/XIIFIPEd2021/402737-GENEROS->



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

TEXTUAIS-E-ENSINO--AS-CONTRIBUICOES-DO-TRABALHO-COM-O-GENERO-
CARTAZ-PUBLICITARIO-NAS-AULAS-DE-LINGUA-PORT. Acesso em: 23/10/2023

OLIVEIRA, J. V. DOS S.; SILVA, S. B. B. DA. OS GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS COMO
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
PERSPECTIVA DOS (MULTI)LETRAMENTOS E DOS MULTILETRAMENTOS. Trabalhos
em Linguística Aplicada, v. 59, n. 3, p. 2162–2182, set. 2020.

Relato de Experiência

“A arte de ler e escrever: campo da vida pública” – reflexões sobre a prática pedagógica

Brenda Paolla Pereira Bandeira

Ana Luísa Rodrigues Barbosa

Sandra Elaine Aires de Abreu

Resumo: O estudo relata a regência do projeto de ensino 'Arte de Ler e Escrever: Campo da Vida Pública', para uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis, Goiás. O projeto teve duração de seis aulas de 4h/a cada e concentrou-se na abordagem de gêneros textuais específicos, tais como Fotolegendas e Anúncios Publicitários, e na compreensão de suas funções no contexto da vida pública. O objetivo da pesquisa foi evidenciar como esta experiência enriqueceu a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, promoveu a integração entre teoria e prática e incentivou a partilha das melhores práticas educacionais. A metodologia baseou-se em uma abordagem qualitativa e utilizou métodos de pesquisa-ação, análise documental e pesquisa bibliográfica para coletar e analisar os dados. O projeto de ensino promoveu a compreensão dos alunos sobre os gêneros textuais e demonstrou a importância de uma aprendizagem que vá além da simples aquisição de conhecimento, abrangendo a compreensão do mundo que nos cerca e o papel ativo que cada indivíduo desempenha na sociedade. Além disso, proporcionou aos futuros professores a valiosa oportunidade de refletir sobre suas práticas em sala de aula, identificando áreas de melhoria e promovendo o desenvolvimento profissional contínuo.

347

Palavras-chave: Projeto de ensino. Prática pedagógica; Vivência; Gêneros Textuais.

INTRODUÇÃO

O relato de experiência é o resultado da regência e execução do projeto de ensino a 'Arte de Ler e Escrever: Campo da Vida Pública', realizadas em uma escola pública municipal de Anápolis-Goiás, no período letivo de 2023/02, na turma do terceiro ano do ensino fundamental. Essas atividades desempenharam papel fundamental no contexto da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Conforme Freire e Nogueira (1989), a educação se fundamenta na compreensão, reflexão e ação diante da realidade. Nesse sentido, o relato de experiência possibilita a análise crítica das práticas pedagógicas, estabelece a ligação entre teoria e prática, aprimora as habilidades docentes e facilita o compartilhamento de melhores práticas. Além disso, ele desempenha um papel importante na preparação para a carreira, no estímulo ao autoconhecimento e na contribuição para a promoção de uma educação de alta qualidade.

Ademais, a vivência com profissionais experientes, como orientadores e professores-regentes, durante o período de estágio, como enfatizado por Silva Júnior e Oliveira (2018), proporciona uma oportunidade valiosa para o aprendizado colaborativo. Isso se traduz na partilha

de conhecimento e na troca de experiências, enriquecendo substancialmente a formação do professor aprendiz.

A condução do projeto educacional ‘Arte de Ler e Escrever: Campo da Vida Pública’ concentrou-se no ensino-aprendizagem do componente curricular língua portuguesa, por meio de atividades que abordaram gêneros textuais específicos do campo da vida pública, como Fotolegendas, Anúncios Publicitários e Campanhas de Conscientização. A escolha desses gêneros se baseou na intenção de destacar a função social inerente a cada um deles, proporcionando uma compreensão mais profunda das mensagens que eles transmitem e como são utilizados na sociedade. (Projeto de Ensino, 2023)

O projeto de ensino foi desenvolvido em seis aulas com duração de 4h/a cada, totalizando uma carga horária total de vinte e quatro horas/aulas, seguindo uma sequência didática elaborada após observação direta da dinâmica da turma e com a aprovação da professora-regente. Neste relato, compartilharemos as experiências das quatro primeiras aulas ministradas, uma vez que o projeto ainda não foi concluído.

O objetivo do estudo é demonstrar como essa experiência contribuiu para a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, a integração entre teoria e prática, o aprimoramento das habilidades docentes e o compartilhamento de melhores práticas no campo da educação. Além disso, a compreensão dos alunos sobre os gêneros textuais, destaca o seu papel social na sociedade e promove uma educação que transcende a mera aquisição de conhecimentos, resultando em uma aprendizagem significativa que envolve a compreensão do mundo ao seu redor e o papel ativo que o sujeito desempenha na sociedade.

O estudo adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa-ação ocorreu por meio do desenvolvimento do projeto acima mencionado, por meio de 6 (seis) aulas ministradas, nos dias, 05/10, 17/10, 19/10 e 26/1, sendo as duas restantes ministradas nos dias 09/11 e 16/11, em uma turma de 3º ano, no período matutino, composta por 30 alunos. E possibilitou a produção de dados que foram registrados no diário de campo, nos relatórios de atividades e nos planos de ensino-aprendizagem. Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental. A pesquisa bibliográfica respaldou a investigação sobre os gêneros textuais relativos à vida pública e sobre prática pedagógica.

O quadro a seguir detalha os objetivos de ensino, os principais conteúdos a serem abordados, os recursos utilizados e as estratégias de ensino-aprendizagem que serão implementadas para execução do projeto.

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal e Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 05/10/2023	Reconhecer e compreender o gênero textual das Fotolegendas, identificando suas características e finalidades sociais; Analisar imagens e identificar elementos visuais relevantes nas Fotolegendas, como personagens, cenários e objetos.	Gênero Textual: Fotolegendas e suas funções sociais.	Roda de conversa; Contação de história; Fotos impressas; Escrita no quadro; Atividade impressa.
2ª aula 17/10/2023	Relacionar o texto à imagem (e vice-versa) e entender como a Fotolegenda complementa a mensagem transmitida pela imagem; Estimular a criatividade dos alunos ao permitir que criem Fotolegendas próprias, integrando texto e imagem de forma inventiva.	Gênero Textual: Fotolegendas e suas funções sociais.	Roda de conversa; Uso de Revistas e Jornais; Recortes de imagens cotidianas; Trabalho em dupla; Produção de fotolegendas.
3ª aula 19/10/2023	Identificar e distinguir anúncios publicitários em diferentes mídias, como revistas, televisão, internet etc; Compreender a finalidade dos anúncios publicitários nas práticas sociais, destacando que são projetados para persuadir, informar, entreter e vender produtos ou ideias.	Gênero Textual: Anúncios Publicitários e suas funções sociais.	Roda de conversa; Uso de cartazes e imagens de anúncios publicitários diversos; Contação de história; Trabalho em grupo; Planejamento para produção de Anúncios Publicitários.
4ª aula 26/10/2023	Analisar os elementos visuais (imagens, cores, logotipos) e textuais (slogans, mensagens, apelos emocionais) presentes nos anúncios, a fim de compreender como eles contribuem para a persuasão; Estimular a criação de anúncios publicitários, promovendo a criatividade.	Gênero Textual: Anúncios Publicitários e suas funções sociais.	Trabalho em grupo; Produção de Anúncios Publicitários.

5ª aula e 6ª aula 09/11/2023 16/11/2023 (ainda não executadas)	Compreender o propósito das campanhas de conscientização, destacando a importância de abordar questões sociais, de saúde, ambientais ou outras relevantes; Analisar as mensagens e estratégias usadas em campanhas de conscientização, incluindo o uso de imagens, textos, depoimentos e estatísticas; Estimular a produção de suas próprias mensagens de conscientização, com o objetivo de transmitir mensagens importantes para suas comunidades.	Gênero Textual: Campanhas de Conscientização e suas funções sociais.	Roda de conversa; Uso de cartazes e imagens de Campanhas de Conscientização diversas; Contação de história; Trabalho em dupla; Planejamento e produção de Campanhas de Conscientização; Dinâmica em grupo.
-------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (05/10, 17/10, 19/10 e 26/1, 09/11 e 16/11).

O ensino do gênero textual Fotolegendas no 3º ano do ensino fundamental

A primeira aula teve como tema 'Fotolegendas do Seu Silvío', com objetivo de introduzir o gênero textual das Fotolegendas. (Plano de aula 1, 2023). A aula foi iniciada com uma roda de conversa sobre Fotolegendas que despertou de forma significativa o interesse das crianças. Na sequência foi contada a história do “Seu Silvío”, um avô moderno que adora fotografar sua rotina saudável, mas enfrentava dificuldades para criar legendas criativas para suas fotos na internet. As crianças estavam visivelmente atentas, com expressões curiosas e ansiosas para saber mais. A interação com as crianças foi fundamental a partir das perguntas feitas para envolvê-las na história proporcionaram respostas que revelaram que muitas delas já tinham conhecimento prévio sobre o gênero textual Fotolegenda. (Diário de Campo, 2023).

Em seguida, explicamos o gênero textual Fotolegenda, o conceito foi transcrito no quadro e os alunos copiaram em seus cadernos. Posteriormente, realizamos a interpretação das imagens do Seu Silvío e a participação das crianças foi efetiva. Elas compartilharam suas observações e ideias criativas, contribuindo para a criação de um ambiente de interação e aprendizado em grupo. (Diário de Campo, 2023).

Dando continuidade à sequência didática, os alunos receberam atividades impressas para criar suas próprias legendas e a criatividade das crianças. Elas se esforçaram para produzir legendas curtas, objetivas e relacionadas às imagens, conforme as orientações recebidas durante a realização das atividades e a importância desses critérios. As crianças, com grande entusiasmo e dedicação, aplicaram as orientações sem dificuldades. (Diário de Campo, 2023).



Atividades realizadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no dia 05/10/2023.

Nessa primeira aula, as crianças estiveram ativamente envolvidas durante todo o tempo. Isso evidenciou o interesse e a capacidade das crianças em se engajarem no processo de aprendizado e foi gratificante compartilhar esse momento com elas. (Diário de Campo, 2023).

A segunda aula teve como tema "Minha revista com fotolegenda!". As crianças selecionaram as imagens de livros e revistas, criando suas próprias páginas de revista. (Diário de campo, 2023). O objetivo dessa aula foi promover a aplicação das habilidades criativas das crianças, consolidando assim o aprendizado acerca das fotolegendas. (Plano de aula 2, 2023).

Nessa etapa, distribuimos folha A4 em branco para cada criança, explicando que essa seria a página da revista na qual eles criariam suas fotolegendas. Para inspirá-las, fornecemos revistas e livros com imagens variadas, como paisagens, animais, plantas e pessoas interagindo com a natureza. As crianças folhearam as publicações e escolheram duas imagens que as inspiraram. Elas recortaram essas imagens e as colaram na folha A4. (Diário de campo, 2023).



Atividades realizadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no dia 17/10/2023.

Em seguida, cada criança escolheu um colega da turma para criar uma fotolegenda com base nas imagens recortadas. Incentivamos o uso de lápis de cor para decorar a página, tornando-a mais atraente. A interação entre as crianças foi notável, já que discutiram se as legendas dos colegas condiziam com as imagens. (Diário de campo, 2023)

Por fim, as crianças apresentaram suas revistas aos colegas, explicando suas escolhas de fotolegendas. A criatividade e a participação ativa das crianças foram fundamentais no sucesso da aula. (Diário de campo, 2023)

O ensino do gênero textual Anúncio Publicitário no 3º ano do ensino fundamental

Na terceira aula, o gênero textual foi anúncio publicitário. Organizamos o quadro da sala com cartazes de anúncios publicitários com nível de entendimento para a faixa etária dos alunos. (Diário de campo, 2023)

Fomos apresentando os anúncios aos alunos e perguntando se já haviam visto alguns deles, e se conseguiam entender o que o anúncio estava ofertando. Muitos alunos demonstraram já estarem familiarizados com os aqueles anúncios, pelo seu meio de convivência, pelos veículos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e ao passarem por algum estabelecimento com a logotipo. Em seguida, apresentamos o que as formas de anúncios, se tratava de um tipo de gênero textual o anúncio publicitário, e colocamos no quadro o conceito. (Diário de campo, 2023)

Propomos aos alunos que, divididos em grupos, criassem alguns anúncios publicitários, para ofertamos produtos diferentes para uma venda hipotética. Os alunos demonstram interesse na realização da atividade. Repassamos algumas orientações básicas para os alunos sobre como os anúncios deveriam ser atrativos, coloridos, com uma escrita de fácil entendimento. Distribuímos folhas de cartolina e instruímos que o produto a ser ofertado deveria ser escolhido em conjunto com todos os integrantes do grupo. (Diário de campo, 2023)



Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental realizando atividade proposta do dia 19/10/2023.

As atividades do projeto que foram iniciadas nesta terceira aula, não foram concluídas neste dia, retornamos na semana seguinte, e relembramos com os alunos o que havíamos trabalhado com eles. Dividimos a sala como estava anteriormente e entregamos aos alunos os trabalhos para que concluíssem. (Diário de campo, 2023)

Após a realização dos trabalhos, solicitamos aos alunos para que fossem a frente da sala, e “vendessem” seus produtos, informando o que estavam ofertando, qual o diferencial do produto que os distinguiu dos outros, o valor dos produtos, se fosse algo comestível quais sabores. Os alunos durante todas as apresentações demonstraram participação ativa, compreensão sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula. (Diário de campo, 2023).



Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental apresentando suas atividades aos colegas, no dia 26/10/2023.

A dinâmica utilizada gerou envolvimento e empolgação de todos os alunos. Trabalhando a criatividade e a imaginação, que de acordo com a BNCC devemos “conceber e pôr em práticas situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p.17). Desta forma, percebemos como no processo dialógico, professores e alunos aprendem juntos.

Considerações Finais

No decorrer da condução do projeto de ensino "Arte de Ler e Escrever: Campo da Vida Pública", focado na exploração de gêneros textuais como Fotolegendas e Anúncios Publicitários, ficou evidente a importância de promover uma educação que vá além da simples aquisição de conhecimentos. O projeto visou aprofundar a compreensão dos alunos não apenas sobre os gêneros textuais em questão, mas também sobre o papel social que desempenham na nossa sociedade.

A aplicação do projeto de ensino permitiu que os alunos explorassem e compreendessem esses gêneros de maneira mais aprofundada. A abordagem pedagógica proporcionou um ensino-aprendizagem significativo. Ao encerrar esta fase do projeto, ficou evidente que a aprendizagem vai além dos conteúdos curriculares; ela se estende à compreensão do mundo ao nosso redor e ao papel ativo que o sujeito desempenha na sociedade.

A integração de teoria e prática, aliada à análise crítica e à produção de conhecimento, enriqueceu nossa jornada educacional. Essa experiência, embora parcialmente relatada aqui, destaca o potencial de engajamento dos alunos a partir de uma aprendizagem significativa, além de permitir que nós, futuros professores, façamos uma reflexão sobre nossas vivências em sala de aula, avaliando o que funcionou bem e o que precisa ser aprimorado. Isso promove a melhoria contínua e o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DINIZ BIAZI, T. M.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. **O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês**. Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 57–78, 2011. DOI: 10.5433/2237-4876.2011v14n1p57. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8644>. Acesso em: 28 outubro.2023.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria prática em educação popular**. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.
- Ministério da Educação. (2022). **Gêneros textuais na BNCC**. <https://www.mec.gov.br/generos-textuais-bncc>. Acesso em: 26 outubro. 2023.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

PEREIRA, Ana. (2020). **A importância dos gêneros textuais na aprendizagem.** Revista de Educação, 45(2), 110-125.

SILVA JÚNIOR, A. P. da; OLIVEIRA, A. A. B. de. **Estágio Curricular na formação de professores de Educação Física no Brasil:** Uma revisão sistemática. Movimento, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 77–92, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.67071. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/67071>. Acesso em: 26 outubro 2023.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

(SEPE – IX EDIÇÃO)



SEPE
SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO,
ENSINO E EXTENSÃO
UNUCSEH

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

(SEPE – IX EDIÇÃO)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM

357

Eduarda Cucino da Silva¹
Renato de Melo Gonçalves²
Arlete Mendes Rosa³

Introdução

A Unidade Universitária de Anápolis - CSHE - Nelson Abreu Júnior, participa do programa fornecido pela Capes, cujo nome é programa da residência pedagógica. Levando diversos universitários da unidade a participar do projeto que é destinado aos acadêmicos fornecendo apoio ao estágio obrigatório. Desse modo, no período do ano de 2022 participamos da seletiva das vagas oferecidas pelo programa, onde fomos aprovados pelos os criterios da seleção do programa para o ano de 2023.

O presente trabalho realizado no colégio estadual Professor Salvador Santos em Anápolis-GO, tem como objetivo apresentar a experiência vivida durante o Estágio Supervisionado de licenciatura em Geografia, junto com o programa Residência Pedagógica, um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Exercido no primeiro semestre em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante o primeiro período da prática docente.

Portanto esse relato tem como objetivo refletir sobre as experiências e atividades desenvolvidas durante a realização do Estagio Supervisionado na turma do 1º ano do ensino médio. E possui como objetivos específicos caracterizar o campo de atuação, descrever as principais práticas executadas ao longo do período de docência e analisar as dificuldades enfrentadas durante o estágio.

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128

Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>

Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

O estágio é de extrema importância pois objetiva a efetivação da aprendizagem através da prática pedagógica de construção de conhecimento, desenvolvimento de competência que ocorre sob a supervisão do professor atuante nutrindo relações diretas da teoria e da prática cotidiana Pimenta (2013), diz que o estágio é indispensável no processo de formação docente. Isso ocorre pelo comprimento de ações e reflexões dos futuros professores, da aproximação das relações, do conhecimento do ambiente e do cotidiano do docente e nessas experiências os acadêmicos partirão para uma flexão de suas atitudes, hábitos, modelos. É onde também encara os desafios da convivência, de ouvir e de falar. Todavia, a reflexão é inerente ao exercício da prática pedagógica. A necessidade de aperfeiçoar técnicas e métodos na ação docente situa-se da urgência em entender que as novas demandas do ensino, e da própria geografia, emergem de uma sociedade dinâmica e tecnológica. Diariamente surgem novos desafios, e estes precisam ser codificados e debatidos em sala de aula.

Desenvolvimento

Nesse sentido os espaços educativos não são os mesmos e nem podem estar dissociados da realidade local e global. Para Ribeiro (2013) a prática docente pode viabilizar uma aprendizagem significativa, e deve estar inserida em um contexto onde sociedade possui uma função e agem sobre a natureza. Portanto, para que aconteça essa reflexão inicial do exercício de uma prática pedagógica orientada e supervisionada pelo professor em formação de Geografia segundo (SILVA et al, 2017), com suas palavras:

(...) deve contemplar atividades de estágio supervisionado. Não somente em decorrência do atendimento à legislação. Mas também pela possibilidade de articular os conhecimentos teóricos trabalhados na universidade com a prática efetiva no ambiente escolar da educação básica.

No entanto, o estágio nessas reflexões poderá ser com maior profundidade. Todavia, é um momento de observação, análise e prática que precisam estar alinhadas. Ou seja, o estágio para o geógrafo licenciando não pode ser entendido apenas como um momento obrigatório do currículo acadêmico, mas como um período de confronto condicionado pelas teorias discutidas ao longo do curso.

Segundo (SILVA, et al, 2017), muitos estudos e pesquisas entre os geógrafos salientam que o estágio supervisionado em classe tem resultado na visualização dos limites inerentes ao próprio campo onde o estagiário está submetido. Essas vivências, baseadas sobretudo na

interpretação do cotidiano e do que se pretende ensinar, de como discutir hipóteses, ideias, procedimentos, problematizações e formulações são intensificadas pela prática do estágio.

O local escolhido para a realização do Estágio Supervisionado da Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi o colégio estadual Professor Salvador Santos. Localizado na rua Ribeirão Preto quadra 08 lotes 12 e 13, SN Calixtolândia. CEP: 75130-450- Anápolis-GO. Vale ressaltar que o Colégio Salvador Santos é novo e oferece uma boa estrutura que possibilita condições adequadas para o desenvolvimento pleno das aulas. Relato de experiência das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o Estágio da Educação de Jovens e Adultos em Geografia.

Contextualização

É evidente a diferença entre a Educação de Jovens e Adultos do Ensino regular, foi notado que os alunos do EJA têm uma certa bagagem, um saber adquirido de suas experiências de vida, há variações de idades entre os alunos, senhores de idades avançadas e jovens no mesmo série, nesse sentido foi notado disparidade de assimilação dos conteúdos. Diante disso foram adotadas metodologias que mais possibilitasse um aprendizado igualitário para toda turma.

Uma das práticas pedagógicas mais eficientes nesse sentido foi a utilização das ferramentas tecnológicas oferecida pelo Colégio: Dada show e o quadro digital. Fizemos o uso da metodologia/tipologia expositivas problematizadas. A utilização dessas ferramentas foi de extrema importância para ampliar as discussões que eram produzidas em sala de aula na tentativa de integrar os alunos e otimizar a aprendizagem podemos citar as aulas de cartografia e as diferentes formas de identificar as paisagens geográficas, que foram aulas bem interativas como mostra a figura 01.



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

Figura 01, aula das Multissensorialidade da paisagem



geográfica

Fonte: Renato de Melo gonçalves 2023

Diante da apresentação das primeiras atividades na escola campo observamos que o processo ensino aprendizagem é complexo ocorrendo em diversas fases do desenvolvimento do aluno. Dessa forma, podemos destacar que o ensino de geografia, o conhecimento dos conceitos das categorias de análises geográficas e a experiência do professor da disciplina em conjunto com

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128

Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>

Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

a necessidade do aluno, buscando conhecimento no que concerne ao desenvolvimento do seu raciocínio e ao ambiente social a partir do espaço vivido o seu cotidiano.

A partir da avaliação, o professor pode notar o que necessita para que o aluno consiga alcançar os objetivos traçados, identificando dificuldades buscando novas estratégias de ensino aprendizagem. As reflexões acerca de didática e práxis docente numa perspectiva e didáticas diversificada de trabalhar com os alunos da educação básica de jovens e adultos, sujeitos que já possuem um conhecimento prévio que carregam em suas experiências de vida, adquiridas através do meio em que vivem. Para tanto, serão apresentadas algumas reflexões buscando focar na epistemologia do processo de ensino lançar as bases para possíveis estratégias e abordagens para a EJA.

A avaliação não consiste somente em aplicar provas e dar notas, avaliar vai muito mais além. A avaliação da aprendizagem deve ocorrer de forma contínua e progressiva, buscando compreender as facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. deve fazer parte do processo ensino-aprendizagem,

Luckesi explica sobre os tipos de avaliação, havendo necessidade de executar não apenas um tipo de **avaliação**, mas de preferência vários. Entretanto Haydt (2008, p.16) afirma que a “avaliação tem a função de diagnosticar, controlar e classificar; apresentando assim três modalidades da **avaliação**: diagnóstica, formativa e somativa”. (NASCIMENTO, 2014, p.4).

A descrição da prática ocorrerá segundo o ponto de vista dos professores e por último serão apresentadas as considerações sobre as práticas docente. Sobretudo, é sobre as práticas dos professores em sala que vem as maiores observações pois é nelas que estão colocadas as ações de ensino aprendizagem um processo relativo à casa aluno.

Entendemos que a educação de jovens e adultos é diferente, o processo dos alunos por causa do tempo que alguns pararam de estudar, o tempo de aprendizagem pode ser diferente também pelo cansaço do trabalho do dia a dia, alguns alunos do EJA são idosos com raciocínio, mas lento.

O ensino médio na modalidade EJA é bem diferente do ensino médio convencional, os alunos tem um nível de aprendizado mais lento, a didática e metodologia de ensino tem que ser diferente baseada no processo deles, são muito interessados em aprender os conteúdos de Geografia ministrados em sala de aula.

A partir disso, foi feita nossa apresentação pelo professor regente da turma, e logo depois nós contamos um pouco da nossa trajetória acadêmica. Na introdução do nosso conteúdo começamos com a introdução do conteúdo de cartografia, falando sobre mapas, rosas dos ventos e o que a cartografia estuda, tivemos um bom rendimento dos alunos, e grande parte da sala participou observando os exemplos, consideramos muito produtiva.

Na segunda aula de regência inserimos o conteúdo da geologia, a formação da terra, percebemos a dificuldade dos alunos em compreender o assunto, a nossa vista pensamos que o assunto era muito fácil, no entanto os alunos demonstraram dificuldades de assimilar o conteúdo, tivemos que rever a metodologia abordada.

Nas aulas seguintes adotamos uma metodologia de exposição dos conteúdos com base numa metodologia expositiva e dialogada com o uso da tecnologia, quadro digital, os alunos começaram a interagir e a compreender o tema abordado.

Na nossa última aula de regência fomos avaliados pela Prof.^a orientadora da residência Pedagógica e Estágio supervisionado, e nossa aula foi sobre ciclo d'água e bacias hidrográficas foi uma aula de muito sucesso e rendimentos. O nosso objetivo trabalhar na área da docência em

geografia de professor de geografia no decorrer do curso e na regência principalmente percebemos que a geografia transformou nosso olhar durante o curso, hoje conseguimos ver a paisagem de forma diferente, o curso d'água não é, mas o mesmo, as rochas o planeta em si e visto de outra forma

A geografia nos deu o poder de enxergar o mundo de outra forma, com outra visão. A prática em sala de aula, quando os estudantes perguntam suas dúvidas, gostando de aprender e a parte, mas gratificante de ser geógrafo.

- Por que escolhemos ser professores?

Um professor pode ser lembrado por milhares alunos a, vivenciamos cada dia um conhecimento diferente por vivências passadas, o professor aprende ensinando, as experiências vividas ou pela capacidade de fazer diferença. Sendo assim, tenho que falar da importância da sala de aula, onde aprendemos o que é ser professor de verdade mesmo com os desafios de insegurança de estar dando uma aula pela primeira vez, e onde aprendemos com a prática, com nossos erros, onde na prática nos apaixonamos.

Considerações finais

No decorrer das aulas ministradas percebemos que mesmo com a mudança da metodologia de ensino, ainda assim **havia** muitos alunos que não interagiam nas aulas dialogadas, entendemos que **havia** insegurança por parte dos alunos no conhecimento que eles já tinham sobre o tema abordado. O **método** avaliativo que abordamos foi o **método** somativo questões dissertativas e de múltipla escolha, o professor regente ao olhar a avaliação detectou um grau de dificuldade alto e nos orientou a modificar a metodologia da aula. No entanto decidimos continuar com o método mesmo após as orientações do professor pois tínhamos consciência que os nossos alunos tinham assimilado os conteúdos abordados durante as aulas. Ao corrigir a avaliação constatamos que de fato os alunos haviam absorvido os conteúdos apresentados. As notas foram satisfatórias entre bom, muito bom e excelente.

Referências

- CONCEIÇÃO, Joicyara Nascimento; REIS, Miranda de Jesus. Avaliação: suas modalidades e o reflexo no Ambiente Escolar. [Trabalho de Conclusão do Curso] Faculdade Multurix Cariaci Espírito Santos. [S/N, S. I]
- UEG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Geografia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson Abreu Júnior da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis (GO), 2018.
- RIBEIRO, Lêda Letro. Formação inicial do professor de Educação de Jovens e Adultos: projeto para o futuro? f. 206 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa, Florianópolis, SC, 2013.
- Educação de jovens e adultos: caderno pedagógico / Anderson Carlos Santos de Abreu, Lêda Letro Ribeiro; Vanessa de Almeida Maciel (Org.), Vera Márcia Marques Santos (Org.) – 1. ed. – Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. Cadernos de pesquisa, n. 94, p. 58-73, 2013. Disponível em. Acesso em 24 de outubro de 2023.
- SILVA, Paulo Roberto F. de Abreu e, CARVALHO, João Allyson Ribeiro de, SILVA Helena Paula de Barros. **A Dialógica Entre O Curso De Formação De Professores De Geografia E O Estágio Supervisionado Nas Escolas de Ensino Fundamental.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 14, p. 111-126, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/436> Acesso: 2 de novembro de 2023.



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS E VIVÊNCIAS

Maria de Fátima Matos Gomes
Rebecca Rodrigues Vasconcelos
Ivana Alves Monnerat de Azevedo

365

O texto a seguir contempla os resultados das experiências vivenciadas, na cidade de Anápolis-GO, durante as atividades do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil no presente ano letivo do curso de Pedagogia, da UnU de Anápolis CSEH (Ciências Socioeconômicas e Humanas) Nelson de Abreu Júnior.

Essas atividades se constituem em pré-requisito para a integralização curricular do referido curso, oportunizando os professores em formação a analisarem e compreenderem a forma de organização e efetuação das atividades administrativas, pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil, bem como vivenciar situações relacionadas a esses processos.

Nesse sentido, as etapas que compõem esse processo seguem os preceitos da Pesquisa Ação que, segundo Corrêa *et al.* (2018) “[...] leva em consideração a descrição de situações concretas por meio de observações e ações em meios sociais, sem, contudo, desprezar a pesquisa teórica, sem a qual não teria sentido.” (p.63) Ou seja, a Pesquisa Ação é uma importante metodologia utilizada principalmente no âmbito educacional pois engloba objetivos práticos e objetivos de conhecimento. (CORRÊA *et al.* 2018)

Nessa perspectiva, no primeiro semestre letivo, as atividades realizadas se direcionaram à Observação, Análise da Realidade Educativa; Análise da Proposta Pedagógica e Docência Compartilhada. Inicialmente, foi feita a observação do espaço físico, da organização e da composição de toda a estrutura da instituição.

Em seguida, realizou-se a análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) do CMEI, analisando, dentre outros itens: o processo de elaboração, os pressupostos teóricos, a metodologia de ensino, o processo de avaliação e a organização do currículo, com o intuito de compreender a organização pedagógica e curricular, bem como, o processo de ensino e aprendizagem da instituição.

Em relação a esse documento, Veiga (1998, p.1-2) afirma:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Por isso, o projeto que é elaborado pela escola é de extrema relevância. Ele auxilia no desenvolvimento da escola ao longo do ano, pode ser modificado de acordo com as necessidades que surgirem e tem um sério compromisso com a sociedade, uma vez que também é composto pelas concepções de homem, infância, sociedade, educação e criança.

Logo depois, houve observação da prática docente. Essa etapa, refere-se à observação e análise das aulas ministradas pela professora regente de cada agrupamento.

Foram observadas cinco turmas, com o intuito de analisar a prática docente e a postura ética-profissional de cada professora regente, a metodologia e a conformidade expostos tanto no PPP da unidade escolar e as orientações contidas na BNCC (2017) e, as autoras Jesus e Germano (2013, p.30-31) reforçam:

Considerando imprescindível a participação do adulto como mediador neste processo, compreendemos a função do professor na instituição de educação infantil, que é a de oferecer e apresentar situações diversificadas, a fim de promover um desenvolvimento integral da criança, tanto no sentido físico como psicológico e cognitivo. Com isso, a educação das crianças assume caráter essencial, uma vez que atua como impulsionadora do desenvolvimento infantil

Desse modo, o professor deve ser aquele que incentiva e influencia seus alunos no processo de ensino e aprendizagem, essas práticas são de extrema importância principalmente na Educação Infantil, visto que “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.” (BNCC, 2017, p.35) Haja vista que é nessa etapa que a criança desenvolve seus sentimentos, suas emoções, relações e percepções com as pessoas ao seu redor e com o mundo.

Na última etapa, a Docência Compartilhada realizou-se por meio do planejamento das atividades a serem compartilhadas com uma professora regente do agrupamento escolhido pela professora em formação e, ao final sendo submetida à avaliação.

Já no segundo semestre letivo, as atividades a serem desenvolvidas se relacionaram à Docência; Elaboração de Planejamento; Análise do Projeto Institucional e Elaboração de Projeto de Mediação Pedagógica, por meio da análise do Projeto Institucional de cada Instituição Municipal de Ensino, foram elaborados Projetos de Mediação Pedagógica com o intuito de contribuir com a instituição.

Diante do estudo da segunda edição do Projeto Institucional Florescer da instituição, Melo e Barros (2017) no artigo “Planejamento na Educação Infantil - A Organização Didática da Rotina” estabelecem que os projetos:

[...] São conjuntos de atividades que trabalham com os conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter”. Ou seja, um projeto institucional surge a partir de uma necessidade, é um processo de construção na busca por soluções. (s/n)

Nesse sentido, é possível observar que os projetos são de suma importância para o desenvolvimento das crianças, visto que, abarcam atividades que contribuem com os múltiplos desenvolvimentos da criança, abordam conhecimentos gerais e específicos.

Assim como está previsto na BNCC (2017, p.34-35): [...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Dessa forma, essa proposta se constitui em um processo imprescindível no desenvolvimento das crianças, de suas famílias e da comunidade.

No Projeto de Mediação aqui mencionado foram trabalhadas as seguintes habilidades: Consciência da Emoções (autogestão e automotivação); Autorresponsabilidade; Habilidades Sociais; e Gerenciamento das Emoções. De acordo com o Projeto Florescer, essas habilidades devem ser trabalhadas, pela escola, uma por bimestre. No caso da vivência no estágio, essas habilidades foram divididas entre os professores em formação.

A habilidade trabalhada pelas graduandas do presente relato foi a Consciência das Emoções (Autogestão). O plano da mediação também foi feito seguindo os Campos de Experiência propostos pela BNCC (2017), as professoras o realizaram a referida atividade por meio da contação de história e atividades relacionadas ao tema com dois grupos.

O Grupo I foi formado pelas turmas do Infantil II e III e o Grupo II pelas turmas do Infantil IV e V. Tanto a contação de história quanto as atividades foram adaptadas de forma que atendessem a faixa etária dos grupos.

Durante o período em que foi vivenciado no estágio, as crianças e a professora regente da turma sempre se mostraram muito receptivos, se propondo a sempre participar e apoiar as docentes em formação.

Todas essas experiências que são proporcionadas pela vivência no estágio servem de grande aprendizado para as graduandas. A prática com a sala de aula faz com que elas se desenvolvam na docência, reconhecendo o tipo de abordagem e didática que pretendem usar em sua jornada na educação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: www.mec.gov.br. Acessado em 30.out.2023.

JESUS, Degiane Amorin Dermiro de; GERMANO, Jéssica. **II Jornada** de didática e I seminário de pesquisa do CEMAD. A importância do planejamento e da rotina na educação infantil [S/L], 2013, 40 p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1g9SyVp6yNzJHw_3J9a0OaFRXWEqCvZhS/view. Acesso em: 05 maio 2023.

MELO, Solange dos Santos; BARRROS, Neide da Silva Vital de. Planejamento na Educação Infantil - A Organização Didática da Rotina (Artigo Publicado em 13/02/2017). **Só Pedagogia**. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/planejamentoinfantil/index.php?pagina>. Acesso em: 03 out. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

Inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista no processo de alfabetização: Um estudo de caso

Ethienne Oliveira de Sousa¹

Nilma Fernandes do Amaral Santos²

Graduanda do Curso de Pedagogia. Residente bolsista do Programa Residência Pedagógica CAPES. E-mail: ethienne21@hotmail.com

² Professora orientadora do Programa Residência Pedagógica, bolsista CAPES. Docente do Curso de Pedagogia E-mail: residencia.pedagogia.cseh@ueg.br

369

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar os desafios enfrentados para a inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro autista (TEA), em uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, em uma Escola Municipal da cidade de Anápolis-GO. Com base nas observações realizadas durante participação no Programa de Residência Pedagógica. O estudo visa compreender e analisar as atividades realizadas em sala de aula, com o propósito de explorar os desafios, percepções e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão. A pesquisa adota uma abordagem descritiva, embasada em fontes bibliográficas, com foco nas obras de Mantoan (2003) e Soares (2020). Além disso, utiliza métodos qualitativos que incluem pesquisa documental e empírica.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Alfabetização.

Introdução

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas comuns é um desafio complexo que requer uma abordagem pedagógica que considere a diversidade humana. Neste trabalho, relataremos nossa experiência durante participação no Programa da Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Goiás, o qual teve apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Nosso foco será a descrição das vivências cotidianas na sala de aula, com ênfase no processo de inclusão de uma criança com TEA.

A implementação da inclusão na educação pode apresentar desafios significativos para os professores, que frequentemente se deparam com a diversidade de habilidades, necessidades e características pessoais dos alunos em uma mesma sala de aula. Além disso, a falta de recursos e apoio adequados pode dificultar a adaptação das atividades e o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas.

Conforme subprojeto do núcleo de Pedagogia, no módulo 1, pudemos acompanhar a fase de adaptação das crianças. Nesta etapa as crianças estão se ajustando a um novo ambiente escolar, novas rotinas e desafios educacionais mais formais. Dentre essas crianças, uma com o

Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que torna esse processo ainda mais desafiador. No decorrer do trabalho, chamaremos a criança de "João" para garantia de sigilo e anonimato.

Desenvolvimento

Conforme estabelecido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) baseia-se em duas áreas fundamentais: a presença de déficits persistentes na comunicação e interação social, juntamente com a manifestação de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A educação inclusiva tem como sua principal meta a promoção da igualdade de oportunidades e o acesso integral à educação para todos os estudantes, sem importar suas particularidades, capacidades ou exigências. De acordo com Mantoan (2006), essa abordagem abraça a ideia de ampliar a participação de todos os alunos nos ambientes educacionais, reconhecendo e respeitando a diversidade e atendendo às necessidades individuais, com o objetivo de alcançar o pleno desenvolvimento de cada estudante.

João desde que chegou à escola, contava com a assistência de uma pessoa para auxiliá-lo em suas atividades e necessidades, porém essa pessoa não possuía formação e nem experiência para lidar com a criança, e como agravante, passava muito tempo fazendo o uso do celular. Não havia adaptação de atividades e nem a iniciativa de inclusão da criança. Quanto a nós residentes, como nossa ida a campo, acontecia apenas uma vez por semana era difícil estabelecer vínculo na qualidade que a criança necessitava.

De acordo com Soares (2020), a escola tem a responsabilidade de ensinar a escrita alfabética, levando em consideração o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança, a partir desse ponto, a escola deve orientá-la para que amplie seu conhecimento. Deste modo, foi realizado um diagnóstico inicial da hipótese da escrita pela professora regente, a fim de identificar o nível de escrita de cada aluno.



Ele passou a demonstrar interesse nas atividades propostas do dia a dia da sala, passando a interagir quando a professora fazia alguma pergunta. Em certo dia, participou corrigindo um colega que havia dado a resposta incorreta. Como na sala são propostas muitas atividades em folha, havia uma redução na quantidade, e ele as desempenhava com muito capricho. Sua evolução fica explícita, conforme apresentado na segunda avaliação de hipótese de escrita realizada no segundo bimestre.

Secretaria Municipal de Educação | ANÁPOLIS | Orgulho de viver aqui

Data: 15/06/2023

2º Bimestre

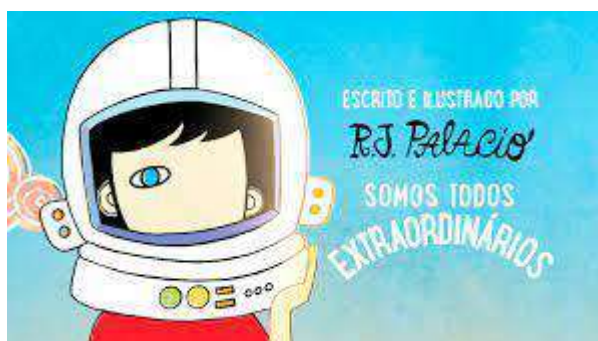
1- GATU gelatina	PS I ()	PS II ()
2- AQW maçoca	SSVS (x)	SCVS ()
3- AS doce	SA ()	ALF. ()
4- A lvo		
FRASE: KO E DGART DUV		
Eu gosto de gelatina de uva		

Diagnóstico 2º Bimestre

Observa-se a evolução do João, que passa do nível pré-silábico para o silábico sem valor sonoro. De acordo com Magda Soares (2020), quando a criança escreve representando uma letra

para cada sílaba, mas escolhe letras de forma aleatória, ela está escrevendo silabicamente, mas sem estabelecer uma relação entre as letras e os sons. Isso indica que a criança ainda não adquiriu a capacidade de fonetização, ou seja, está produzindo uma escrita silábica sem valor sonoro.

No início das aulas, tínhamos que realizar o motivando, roda de conversa e o registro da mesma. Nestas optei por buscar histórias e músicas que desenvolvessem nas crianças a importância do trabalho em equipe, amizade e inclusão. Como por exemplo, a história “Somos todos extraordinários” (R.J. Palácio), ressaltando que independente das especificidades, somos todos extraordinários e que cuidar da escola também inclui o cuidado com os colegas, ressaltando a importância do respeito.



Porém, um dia ao chegar na sala, percebo que quem está o acompanhando é a auxiliar da biblioteca, indaguei para a professora o motivo, e a mesma destacou que por falta de cozinheira na escola, retiraram a sua auxiliar, para que pudesse ajudar na cozinha. No dia em questão, João apresentava bastante estereótipias e recusa nas atividades. Segundo relatos da professora regente, João passou a se recusar ir para escola e que apresentava choro durante as aulas. Depois deste fato, o nível de frequência abaixou muito, e conseqüentemente seu desenvolvimento em sala de aula. Como é possível observar na terceira avaliação da hipótese de escrita.



Data: <u>10</u> / <u>10</u> / 2023		3º Bimestre	
1- <u>EB</u>	PS I ()	PS II (✓)	
2- <u>B</u>	SSVS ()	SCVS ()	
3- <u>B</u>	SA ()	ALF. ()	
4- <u>ABEIT</u>			
FRASE: <u>ABEIT</u>			

Diagnóstico 3º Bimestre

Conforme apresentado por Soares (2020), o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização pode variar significativamente. Algumas avançam mais rápido, outras podem pular fases ou mesmo regredir de uma fase para outra. Além disso, algumas crianças podem estar em mais de uma fase ao mesmo tempo. Portanto, é fundamental que o professor esteja ciente das diferentes fases presentes em sua turma, a fim de planejar seu trabalho de forma a garantir o avanço de todos os alunos.

Porém, muitas vezes os professores enfrentam a falta de suporte necessário para desenvolver seu trabalho de forma eficaz. No Projeto político pedagógico (PPP) da escola diz que contam com uma sala de atendimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e realizam um atendimento individualizado com as crianças que necessitam.

A professora de AEE será um apoio pedagógico que complementará o ensino regular diário, formando uma rede de apoio para a equipe escolar e para a família dos alunos, tendo como função a elaboração, execução e avaliação do plano de trabalho, para identificar as habilidades e as necessidades educacionais específicas para os educandos, bem como a definição e organização de estratégias que atendam as necessidades educacionais específicas dos alunos ou de pequenos grupos, proporcionando a inserção na vida social, buscando envolver todos os alunos para que os mesmos se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências dentro do princípio de educar para a diversidade. (Anápolis, Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva, 2023. p.42).

Contudo, em todos os dias que estive presente na escola em nenhum momento presenciei a participação do AEE, mesmo acompanhando a rotina da turma em diferentes dias da semana.

No quadro de distribuição dos alunos por sala, presente no PPP, não consta o número de atendimento pelos profissionais de AEE.

TOTAL INF IV	0	TOTAL INF V	0	TOTAL 1º	115	TOTAL 2º	134	
TOTAL 3º	140	TOTAL 4º	11	TOTAL 5º	127	TOTAL 6º		627
TOTAL 7º	0	TOTAL 8º	0	TOTAL 9º	0		0	
TOTAL 1º AO 5º ANO	627	0	0	0	0	0	0	627
TOTAL ALUNOS ENS.FUND.	627	0	0	0	0	0	0	627
AEE								0
AEE ATEN.								0
ATIV. COMPLEMENTAR								0
MAIS EDUCAÇÃO								0
SUBTOTAL	0	0	0	0	0	0	0	0
	627	0	0	0	0	0	0	627

De acordo com o PPP, esse suporte pode ser oferecido no período oposto ao da escolarização regular, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola pública, ou em centros de AEE da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios.

No Projeto Político Pedagógico, a escola ressalta que oferece o AEE, para um grande número de alunos, sendo um total de 64 crianças, e apenas dois profissionais de AEE, sendo que estes são atuantes com 10% de regência, e que uma atua em outra escola, e ressalta que em alguns casos a família não dá a devida assistência pedagógica e acompanhamento médico.

Conclusão

A educação inclusiva visa promover igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas características e necessidades individuais. No entanto, a implementação bem-sucedida da inclusão requer adaptações, recursos adequados e profissionais preparados para lidar com as necessidades específicas dos alunos com TEA. Neste relato, exploramos a evolução e retrocesso de João, as estratégias de ensino utilizadas e os desafios enfrentados durante seu percurso de inclusão.

A situação descrita evidencia uma lacuna significativa no sistema educacional, que compromete a eficácia do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O exposto aponta para a falta de recursos humanos e de orçamento para que garantam a inclusão, não havendo estratégias de ensino individualizado, adaptação de atividades e falta de acompanhamento.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014. pg. 50-58.

Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Anápolis, 2023. Pg. 42

MANTOAN, Maria Teresa Égler, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

RELATO DAS ATIVIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lavínia Barbara Vieira
Thaís Cristina Silva Lima
Ivana Alves Monnerat de Azevedo

O presente texto relata as atividades realizadas, no ano de 2023, durante o Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, do curso de Pedagogia, da Unidade de Anápolis CSEH (Ciências Socioeconômicas e Humanas) Nelson de Abreu Júnior.

De acordo com Filho (2010) o estágio supervisionado é considerado um elo entre o conhecimento construído durante os estudos acadêmicos e a experiência real, que os discentes terão em sala de aula enquanto profissionais.

Essas atividades se efeturaram, por meio da Pesquisa Ação, que consiste em um tipo de pesquisa social, com base empírica que é realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e os participantes da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Baldisserra (2001, p.06):

Uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo, visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva.

Nesse sentido, no primeiro semestre, as professoras em formação realizaram em um no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Clarice Lispector, tendo como referências os roteiros elaborados pela professora formadora (orientadora).

Inicialmente, realizou-se a Observação da Realidade Educativa, por meio da identificação e caracterização da instituição de ensino (localização, mantenedora, leis; regime de funcionamento; forma de ingresso/matricula; faixa etária e total crianças atendidas), direcionando também, para a organização da referida instituição de ensino (Estrutura física; Quadro de pessoal; prática curricular e pedagógica).

Essa fase contribuiu para que as professoras em formação se integrassem da realidade do CMEI, do trabalho docente e das crianças de entendendo as particularidades e quais as possibilidades e desafios lá existentes.

Permitiu ainda o desenvolvimento de habilidade de observação, análise e reflexão, onde foi possível através da observação as professoras em formação pensar sobre quais seriam as estratégias utilizadas para o momento de docência compartilhada.

Já, a segunda fase consistiu na análise do PPP (Projeto Político Pedagógico), que, segundo Veiga (1998 p.1):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Ou seja, o projeto político pedagógico não se trata apenas de um conjunto de objetivos e objetivos educacionais, mas uma ferramenta que orienta a escola a agir de maneira a garantir também cidadãos conscientes e críticos. Por estar intimamente ligado o compromisso sociopolítico como os interesses coletivos da população, o projeto pedagógico é também político.

Sendo assim, o PPP deve ser um instrumento de transformação social. A análise se conduziu aos seguintes elementos constitutivos: Processo de elaboração, a fundamentação teórica que o alicerça, a organização da gestão escolar, a metodologia, a organização pedagógica e curricular coligadas ao processo de avaliação.

Na terceira fase, as atividades de Docência Compartilhadas foram realizadas em dois momentos. No primeiro momento, essas atividades constituíram nas observações da prática pedagógica das docentes dos Agrupamentos II a V, como intuito averiguar, dentre outros aspectos, a metodologia, os multimeios e/ou recursos tecnológicos utilizados à essa etapa de ensino e suas interfaces com as ações pedagógicas que explicitam relação dialógica entre as crianças e a professora.

No segundo realizou-se as atividades de docência, juntamente com a professora regente do Agrupamento IV, o planejamento das aulas se deu por meio da Sequência Didática da Rotina

Inicial, representada por um conjunto de atividades que estão interligadas, devendo atender, os interesses, as expectativas e as necessidades das crianças.

Esse planejamento “[...] é um termo usado na Educação Infantil para definir um conjunto de atividades encadeado de passos e etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado” (ANJOS, 2020 p.2).

Então, com o intuito de contribuir com um adequado desenvolvimento e do aprendizado das crianças, ao longo desse processo foram realizadas observações acerca das dificuldades e avanços das crianças, como também propiciar a reorganização das ações propostas pelas professoras em formação, para o alcance de resultados significativos.

Dessa forma ao longo dessa fase, as professoras em formação, procuraram sempre as atividades da rotina inicial, utilizar as atividades permanentes, que já estão inseridas cotidianamente.

A rotina na educação infantil é de fundamental importância e, segundo Melo (2017 p.2):

A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho.

Desse modo, a rotina é capaz de ajudar com que a criança tenha maior estabilidade e segurança. Assim, de maneira lúdica, as professoras em formação realizavam as atividades da rotina, utilizando metodologias e estratégias de ensino variados, como, por exemplo, a leitura do alfabeto, da realização da chamada, do preenchimento do calendário e da janela do tempo, do reconhecimento dos números e dos numerais, utilizando para isso, recursos e estratégias de ensino variados (música, dinâmicas de grupo, jogos - caça ao tesouro das letras, entre outros).

No segundo semestre as atividades foram realizadas no Centro de Educação (CEI) Pioneira por meio da Docência - planejamento e realização de aulas, conforme orientações da professora regente do Agrupamento IV, da análise do Projeto Institucional Florescer.

O objetivo principal desse projeto é “[...] aprimorar modos de convivência saudáveis que se refletem nas crianças e familiares, gerando efeitos na razão e na compreensão que elas têm de si e do mundo em que vivem (ANÁPOLIS, SME, 2022, p. 02) e a realização de atividades de mediação pedagógica nesse âmbito por meio do Subprojeto Vivenciando Emoções.

As propostas do subprojeto tiveram o intuito de subsidiar àquelas constantes no referido projeto baseadas nas competências socioemocionais integradas às práticas literárias e à ludicidade, para a efetuação do processo de integralização curricular.

Os eixos constitutivos dessas ações, as quais foram realizadas, de forma conjunta por todas as professoras em formação, referiam ao gerenciamento das emoções concernente à automotivação, ao autorrespeito, à compreensão das emoções, às habilidades Sociais, à responsabilidade e autorresponsabilidade, onde cada dupla ficou responsável em organizar e realizar atividades específicas para cada tema, envolvendo crianças de todos os agrupamentos (II a V).

Nessa perspectiva, para a realização das atividades relacionadas ao tema autorresponsabilidade foi contada às crianças a história: Os Três Porquinhos, adentrando em uma discussão sobre a importância de se ter responsabilidade, o respeito com si próprio e com o próximo, bem como identificar e caracterizar as emoções sentidas pelos personagens.

Como atividades complementares desenvolveu-se, com as crianças dos Agrupamentos II e III, uma atividade que integrou os assuntos tratados na história, com ênfase no tema central – Autorresponsabilidade, com o equilíbrio e psicomotricidade global.

Nessa mesma direção, nos Agrupamentos II e III trabalhou-se, utilizando uma linha reta e um zigue zague expostos no chão, representando o caminho percorrido pelos porquinhos para chegar na casa de tijolos.

A atividade realizada com os Agrupamentos IV e V teve como foco a cooperação. Assim, as crianças, deveriam com a ajuda dos colegas levar bolas coloridas e encher um recipiente. Ao final as crianças tiveram a oportunidade de falar o que aprenderam com a história e com as atividades realizadas.

Diante do exposto pode-se apreender que essas atividades de estágio contribuíram amplamente para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o exercício da docência, como ter também, uma visão mais ampla, sobre a educação infantil, possibilitando ainda, a partir da vivência das dinâmicas que norteiam a prática pedagógica nessa etapa de ensino.

Esses aspectos incidem na probabilidade de realizar a integração entre teoria e prática, como também, compreender, de fato, a finalidade das ações propostas para a referida etapa

de ensino e a importância dessas para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioafetivo integral da criança.

Referências

ANÁPOLIS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Projeto Florescer**. 2 ed. Anápolis-GO, 2023, 15 p.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublicacecierj.edu.br/artigos/20/48/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequencias-didaticas> acesso em: 26.out.2023.

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 28.out. 2023.

MELO, Solange dos Santos; SILVA, Solange dos Santos. Planejamento na educação infantil- A Organização Didática da Rotina. Artigo Publicado em 13/02/2017. In: **Só Pedagogia**. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/planejamentoinfantil/index.php?pagina>. Acessado em 25.out.2023.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2011.

VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998

Relato de experiência: Trabalhando o gênero textual notícia

Andressa Dorneles de Almeida

Lázaro Moreira de Magalhães

382

Resumo: O presente artigo visa descrever a experiência da realização do projeto de ensino: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública,” na disciplina de “Estágio Supervisionado IV Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” vinculada à Universidade Estadual de Goiás – CSEH Nelson de Abreu Junior em Anápolis (GO). Compreende-se o estágio supervisionado como uma modalidade de ensino e aprendizagem que contribui para a formação acadêmica, nesse sentido, será apresentado o relato de experiência durante a realização do projeto, impressões, acertos, erros e dificuldades que se seguiram nos 2 (dois) encontros. A experiência da realização do projeto foi de suma importância, pois proporcionou um crescimento pessoal e profissional como acadêmico de pedagogia, além de favorecer uma visão real da vivência e das atividades de docência.

Palavras-chave: Projeto de Ensino. Estágio Supervisionado. Campo da Vida Pública.

Introdução

O presente artigo tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública,”

Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. (BRASIL, 2018, p. 106)

Desta forma, selecionamos para a prática pedagógica, notícias, como gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, a o relato de experiência tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental, composta por 30 alunos na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva em Anápolis no ano de 2023. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa-ação que consistiu nas seguintes etapas: planejamos e ministramos a aula; realizamos a reflexão sistemática por meio de registros reflexivos,

e aprimoramos a próxima aula, após as reflexões. O desenvolvimento do projeto acima mencionado, no período de 05 de outubro a 16 de novembro de 2023, por meio de 2 (duas) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada. O projeto possibilitou a produção de dados que foram registrados no diário de campo, nos relatórios de atividades e nos planos de ensino-aprendizagem. Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental. A pesquisa bibliográfica respaldou a investigação sobre os gêneros textuais relativos à vida pública

O ensino do gênero textual notícia no 5º ano do ensino fundamental

Como dito anteriormente, a pesquisa-ação, ocorreu no período de 05 de outubro a 16 de novembro de 2023, por meio de 2 (duas) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 5º ano do ensino fundamental na Escola Rosevir de Paiva em Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 19/10/2023	Analisar notícias; Reconhecer fatos e opiniões em textos; Planejar notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar considerando as convenções do tema; Escrita autônoma.	Campo da vida pública; Notícia.	Data show; Jornais; Lousa; Canetão; Caderno.
2ª aula 26/10/2023	Analisar as partes que compõe uma notícia. Elaborar um cartaz explicando as partes que compõem uma notícia.	Notícia.	Cartolina; Jornais; Tesoura, Cola; Caneta; Lápis de cor.
3ª aula 09/11/2023	Analisar notícias; Analisar textos informativos; Reconhecer fatos e opiniões em textos;	Textos informativos; Notícia; Fato e opinião.	Revistas Data show; Lousa; Canetão; Caderno.

	Correção do texto da aula anterior e reescrita.		
4º aula 16/11/2023	Análise e compreensão sobre notícias veiculadas em mídias sociais; Correção do texto da aula anterior e reescrita.	Blog.	Data show; Lousa; Canetão; Caderno.
5º aula 23/11/2023	Desenvolvimento do vídeo da culminância.	Profissionais que trabalham no telejornal.	Cartaz; Canetinha; Lápis de cor; Câmera de celular.

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (13/04; 27/04; 11/05).

A notícia é composta por três partes: título, lead e corpo. O título e subtítulo (quando houver) deve despertar o interesse no leitor, títulos com maior destaque em uma publicação são conhecidos também como manchetes; o lead (1º parágrafo do texto) deve apresentar as informações essenciais do fato: o quê, quem, quando, onde, como, por quê; tais informações serão mais detalhadas no corpo do texto. As fotos e legendas também são marcas desse gênero e servem como um resumo da notícia. Os alunos devem saber que para se escolher a notícia que se vai ler, dentre tantas em um jornal, é comum se ater ao título e a imagem, por isso essas escolhas são feitas com muito critério pelos jornais.

Aula 1 (19/10/2023)

Primeiro momento:

Antes da chegada dos alunos, a sala de aula foi organizada com as mesas em duplas e um jornal em cada mesa. Ao chegarem na sala de aula os alunos foram motivados a lerem um pouco do jornal e pensarem sobre o que seria o tema da aula. Com o auxílio de slides, foi apresentado a prática de linguagem: Campo da Vida Pública. Os slides eram compostos por imagens ilustrativas tendo em vista proporcionar múltiplas formas para a percepção dos alunos. Nos aprofundamos no gênero textual notícia, foi apresentado o objetivo, as características e a estrutura do gênero.

Segundo momento:

Os alunos copiaram as perguntas do quadro e responderam no caderno segundo a folha de jornal que tinham recebido.

1. Nome do jornal;
2. Data e local de publicação;

3. Há imagens? Se sim, de que tipo?

4. A notícia foi escrita para qual público-alvo?

Os alunos apresentaram dificuldade para distinguir o nome do jornal e nome da notícia. Foram capazes de identificar a data e o local de publicação assim como, as imagens, os tipos de imagens e público para qual a notícia foi escrita.

Terceiro momento:

Foi explicado o projeto e como deveria ser a elaboração da notícia para ser exposta na culminância. Foi dado 4 (quatro) sugestões de temas: recreio, eventos da escola, esportes, livros didáticos. Ainda em duplas, os alunos deram início a escrita da notícia individual, durante toda a realização da escrita estive passando pelos corredores para auxiliá-los, as duplas se mostraram bem empenhas em ajudar um ao outro. Alguns alunos mostraram facilidade na escolha do tema, porém a maioria da turma levou mais tempo que o planejado para conseguir escolher um tema e escrever a notícia. Visto isto, o planejamento mudou, ao invés de recolher as produções, elas foram como atividade para casa para ser entregue na próxima semana.

Em todo momento a professora deu apoio, ajudando a manter a disciplina da sala e ajudando a tirar as dúvidas dos alunos. O Datashow foi cedido pela escola sem burocracias.

Aula 2 (26/10/2023)

Primeiro momento: Foi proposto a produção de um cartaz mostrando a estrutura da notícia. No quadro, expliquei como o cartaz deveria ser organizado. Foi entregue folhas de jornais para que recortassem e colassem as partes da notícia seguida pela explicação de cada uma delas.

Título: chamativo; apresenta o enfoque que será trabalhado no fato.

Subtítulo: informações complementares ao título.

Lide: parágrafos iniciais que apresentam as principais informações do texto: Como? Onde? Quando? Por que?

Detalhes: detalhes adicionais da notícia.

A estrutura acima foi escrita no quadro seguida de partes de uma notícia recortadas do jornal para exemplificar.

Segundo momento: Em duplas, os alunos desenvolveram o cartaz, a maioria da sala demonstrou dificuldades para identificar as partes da notícia. Fui passando de dupla em dupla para

dar assistência e tirar as dúvidas, a atividade levou mais tempo que o previsto. Apesar das dificuldades, os alunos se demonstram bastante empenhados a realização da atividade, eles gostaram de recortar e decorar os cartazes. Devido a demanda do tempo, a reescrita da notícia que tinha sido feita na aula anterior foi adiada para a próxima semana.

A professora titular da sala deu o apoio necessário e foi muito receptiva à atividade proposta, os alunos também foram receptivos, respeitosos e empenhados. Os cartazes foram cedidos pela escola que se propôs a ajudar no que fosse necessário.

Considerações Finais

A experiência o estágio supervisionado é a oportunidade de colocarmos em prática as teorias estudadas ao longo do percurso acadêmico na graduação, identificando as dificuldades de realidade e tirando as dúvidas que surgem durante a prática pedagógica. Conhecimento não se reduz à informação, conhecer implica trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as (Pimenta, 1997). A troca de experiência entre professores do estágio, os professores titulares das turmas e os demais colegas de estágio é enriquecedor e essencial para adentrarmos na prática pedagógica.

Essa experiência trouxe reflexões importantes para a elaboração de futuros planos de aula e reafirmou conceitos estudados ao longo da graduação. Através das duas aulas relatadas pode concluir que a apresentação oral de um novo tema em sala de aula não é capaz de alcançar toda a turma.

A aprendizagem e a transferência do aprendizado ocorrem quando múltiplas apresentações são usadas, pois isso permite aos estudantes fazer conexões interiores, assim como entre os conceitos. Em resumo, não há um meio de representação ideal para todos os estudantes, por isso oportunizar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos é essencial. (HEREDERO, 2020, p. 736)

Apesar de ter explicado a estrutura da notícia com slides, de ter escrito no quadro, muitos alunos ainda demonstraram dificuldades na elaboração das atividades demonstrando não terem compreendido o que foi explicado. Conclui que é necessário usar diferentes modos de apresentação e vários tipos de atividades para que possam colocar em prática os conceitos aprendidos e terem as dúvidas sanadas ao decorrer da prática. Há de se reconhecer que a ação e a expressão requerem uma grande quantidade de estratégias, práticas e organização; este é outro aspecto em que os estudantes se diferenciam (Heredero, 2020).

O apoio dos professores de estágio, da professora titular da turma e da escola foram essenciais no decorrer dessa experiência. Além do apoio profissional e pedagógico, deram também o apoio emocional diante das inseguranças e nervosismos de estar diante de uma sala de aula de 5º ano com 30 alunos pela primeira vez. A experiência das aulas ministradas foi enriquecedora e de suma importância para minha formação e futura docência.

Referências

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

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, 1997. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Pimenta_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 1 out. 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)**. Revista Brasileira de Educação Especial, [S.L.], v. 26, n. 4, p. 733-768, 18 dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2023.

SILVEIRA, M. C. **Partes estruturantes de notícias e reportagens jornalísticas**. Nova Escola, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/plano-de-aula-lpo4-05sqa04.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

Práticas de Letramento Digital de professores desenvolvidas no retorno às aulas presenciais “pós” pandemia da COVID-19.

Marcella Almeida G. Barreto

Nilma Fernandes do Amaral Santos

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência tem por objetivo analisar as práticas de letramento digital da professora preceptora da residência pedagógica, desenvolvidas por meio das tecnologias de informação e comunicação no retorno às aulas presenciais pós pandemia. Considerando o histórico vivido, a partir dos primeiros casos, no Brasil, de contágio da COVID-19, foram instauradas as aulas remotas emergenciais para o desenvolvimento e a não paralização da educação no ano de 2020. E a partir desse processo, as escolas brasileiras, de forma geral, começaram a desenvolver e pensar, práticas de letramento digital, de acordo com cada realidade escolar. Com a vacinação em massa e a diminuição dos números de contágio e consequentemente de mortes devido à COVID-19, começou-se a retornar as aulas, para o sistema híbrido e posteriormente, presencial. E a partir da vivência na nova rotina escolar, na residência pedagógica no ano de 2023, houve a tentativa de conceitualizar o fenômeno letramento digital, compreender e analisar o que está sendo utilizado ainda, como prática de letramento digital, nas aulas presenciais e identificar os desafios, em contextos meso, como o Projeto Político Pedagógico da escola em questão, e em contextos micro, como metodologia desenvolvida pela professora em sala de aula. A abordagem que orientará o presente relatório será a qualitativa baseado em Trivínos (1987) e haverá alguns procedimentos como estudo bibliográfico, observação e descrição.

Em dezembro de 2019, a OMS (Organização Mundial de Saúde) alertou sobre um vírus que estava se alastrando de forma exacerbada na China, na cidade de Wuhan. Devido ao contágio ser intensificado de forma direta entre a sociedade, através de contato com nariz, boca e olhos, logo a China decretou medidas de contenção à COVID-19, o isolamento social. Aqui, no Brasil, posteriormente às comemorações carnavalescas de 2020, que houve o primeiro caso confirmado da COVID-19 e logo se alastrou para todos os estados do país, necessitando também de medidas de contenção, como na China. Portanto, os governos federais, estaduais e municipais, desenvolveram medidas de isolamento social. Por meio da Portaria nº 343, o MEC (Ministério da Educação), no dia 17 de março de 2020, decretou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Esse contexto histórico, não foi tão simples quanto parece. A instauração das aulas

através das tecnologias de informação e comunicação, no Brasil, de fato, foi um processo que aumentou e escancarou, ainda mais, a desigualdade social existente na sociedade brasileira. Para Cardoso (2020), os problemas evidenciados são as próprias diferenças que compõem os sistemas de ensino estadual, municipal e privado que, apesar das diretrizes, não seguem os mesmos padrões educacionais. E a partir desse processo, em contato com práticas de letramento digital, foi negligenciado, através da falta de políticas públicas que amparassem os professores(as) e alunos(as) que não possuíam equipamentos tecnológicos suficientes, internet de qualidade em casa, instruções para utilização dos mecanismos para a produção e participação nas aulas on-line. Silva (2022) coloca que na rede pública de ensino de Anápolis-GO houve pouca destinação de recursos financeiros públicos municipais, focando na formação e capacitação continuada dos professores, como financiar projetos para a compra e repasse dos aparatos tecnológicos necessários para famílias de baixa renda terem acesso as aulas remotas emergenciais, no momento da pandemia da COVID-19.

Pensando a nível municipal, a presente pesquisa se desenvolve em uma escola municipal de Anápolis- GO, através do programa Residência Pedagógica, no ano de 2023 com o retorno das aulas presenciais. E foi a partir desse contexto que fora analisado, durante o período de observação e regência do programa Residência Pedagógica, quais são os mecanismos ainda utilizados do processo de letramento digital dos alunos(as) nas aulas presenciais. E quais são as práticas de letramento digital ainda existentes e significativas no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração, o momento pandêmico e seu suporte para a não paralização da educação. Segundo Soares (2002, p. 151), o letramento digital é: “[...] certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição - do letramento - dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”.

DESENVOLVIMENTO

A escola selecionada para a observação, por meio do programa Residência Pedagógica, optou por uma turma de segundo ano do ensino fundamental com 25 alunos, para a observação. No Projeto Político Pedagógico da escola, há um capítulo com as diretrizes para a utilização dos recursos tecnológicos para o ensino aprendizagem. O objetivo geral desse documento é:

Redefinir parâmetros quanto a utilização pedagógica de dispositivos móveis conectados à internet. E os objetivos específicos são: aprimoramento do professor, promover o uso crítico das tecnologias digitais na escola, usar as TDICS como suporte pedagógico e promover a inclusão digital na educação. (Projeto Político Pedagógico, 2023. P.109)

Para que esses objetivos sejam cumpridos, fica de responsabilidade escolar o fornecimento dos recursos tecnológicos, como tablets, computadores, celulares e dentre outros recursos possíveis.

De fato, o uso de computadores, netbooks, notebooks, tablets e celulares em sala de aula ou fora dela, podem se transformar em excelentes instrumentos de acesso a conteúdos e vivências, permitindo que novas formas de aprendizagem se desenvolvam, através de editores de texto que fomentam a realização de oficinas de escritores, lousas interativas, simuladores de experiências por meio de jogos educacionais ou simulações interativas, e assim por diante. (Projeto Político Pedagógico, 2023. P.110)

Além dessa proposta, de continuação das práticas de letramento digital, pós pandemia da COVID-19, há também, políticas de uso das TDICS na escola em questão. Um dos pontos colocados nesta política de uso, foi a necessidade de trabalhar temas atuais ao meio dos alunos, interligando a realidade virtual, como o cyberbullying e as Fakes News.

Durante a observação das aulas no primeiro e segundo semestre, percebeu-se que as práticas de letramento digital ficaram focadas apenas para aulas de inglês, que na matriz educacional da cidade de Anápolis-GO, desenvolveu as aulas através de vídeos assíncronos. Era o único momento no qual os alunos(as) eram deslocados para o laboratório de informática da instituição e, com seu livro em mãos, ouvia os vídeos pré-gravados, e respondiam com o auxílio da professora, o que era lhe solicitado. Não havia nenhum contato, dos alunos(os), com os recursos tecnológicos, e poucas as vezes foram encaminhados para o laboratório de informática para ter aulas visando o desenvolvimento de outros conteúdos e até mesmo de procedimentos digitais, como aprender a manusear o sistema dos computadores. Esse momento, vai contra, até mesmo o PPP da escola, onde colocou a necessidade de práticas de letramento digital crítico. E as aulas de inglês, eram embasadas em um processo tradicional e bancário, apenas como “depósito” de conteúdo, como coloca Freire (1970). Apenas mudou-se a sala de aula. Para Silva (2018), as práticas de letramento digital podem ser desenvolvidas por meio de vários suportes eletrônico-digitais, trazendo possibilidades educacionais como: a) busca de informações e conhecimento na rede, usando sites de buscas lá disponíveis; b) aperfeiçoamento de formação acadêmica e profissional; c) comunicação

e interação em tempo real. Portanto, pode-se pensar em diversas intervenções para o desenvolvimento de práticas de letramento digital na perspectiva crítica como coloca Silva (2018).

No período de regência compartilhada, como forma de organização do programa Residência Pedagógica, era definido o dia do rodízio das estudantes da Universidade Estadual de Goiás do campus Nelson de Abreu Júnior do curso de Pedagogia, que iriam até a turma de segundo ano selecionado na escola em questão. Além dos encontros presenciais, ficam à disposição das alunas, o planejamento da aula compartilhada que cada uma precisava apresentar, coerente com a matriz educacional da cidade e também com o perfil metodológico da professora preceptora. Geralmente, os alunos(as) tinham acesso à sala de laboratório de informática apenas nas segundas-feiras; regra e organização dos horários feito pela escola. E isso inviabilizou a organização das intervenções com todas as residentes, pois, o horário fixo do laboratório de informática contempla apenas um dia na semana para desenvolver práticas de letramento digital críticas e emancipatórias.

CONCLUSÃO

Portanto, durante o processo da Residência Pedagógica, houve um ponto importante para reflexão, composto por esse relato de experiência, que foi a dificuldade de utilização do laboratório de informática para desenvolver práticas de letramento digital para além da matéria inglês. Há uma expectativa para o quarto módulo do programa, que ficou para o ano de 2024, que haja alguma intervenção possível para desenvolver práticas de letramento digital críticas no período, com a adequação dos horários escolares para o laboratório de informática.

REFERENCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 05 maio 2023.

CARDOSO, Jane Alves. **PANDEMIA E O REGIME ESPECIAL DE AULAS NÃO PRESENCIAIS: ANALISANDO O MODELO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO**

ESTADO DE GOIÁS - SEDUC. Revista Aproximação, v. 02, n. 05, p. 33-45, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/viewFile/6717/4633>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVA, Elson Marcolino da. **Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnismo pedagógico?** 2013. 197 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15408> Acesso em: 23 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Campinas: Educação e Sociedade, v. 23, n. 81, p.143-160, dez, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1987. E-book (175 p.). ISBN 9788522402731. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/TrivinosIntroducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

Geopolítica no ensino de Geografia (EJA): metodologias possíveis

Matheus P. Barreto de Souza

Arlete Mendes Rosa

1. Introdução

A partir da nova BNCC (2018) os temas de Geopolítica receberam uma perceptível representatividade na matriz dos conteúdos de Geografia do 3º ano do Ensino Médio. Naturalmente, após quatro semestres da disciplina de didática e baseado na ideia de que o aluno também constrói seu conhecimento, dúvidas surgiram em relação à abordagem ideal dos conteúdos de geopolítica a partir da BNCC (2018). Com o início da fase de regência as dúvidas se multiplicaram e tornaram-se uma necessidade didática para a realização das aulas cuja temática estivesse ligada à geopolítica.

A experiência de regência aqui descrita está inserida dentro do Programa de Residência Pedagógica de Geografia que segundo o Ministério da Educação (2023) caracteriza-se da seguinte forma:

O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Essa regência foi realizada no segundo semestre do ano de (2023) com os alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na escola campo (EC) Colégio Professor Salvador Santos no período noturno. Além disso, a turma escolhida para o ministério da regência foi o terceiro ano ou terceira etapa. Essa regência também contou com a participação de uma colega residente do programa na mesma sala. As regências do Ensino Médio foram então realizadas em dupla, dois residentes para cada uma das três turmas.

A temática de geopolítica expressou sua relevância na prática docente aqui escrita. O estágio realizado no terceiro ano do (EJA) me levou a pensar nos possíveis procedimentos metodológicos visando um ensino aprendizagem significativo para os alunos. Entre os obstáculos que surgiram ao longo do processo de regência dois se destacaram. O primeiro obstáculo está

relacionado à dificuldade de apresentar conteúdos, por exemplo, guerras do início do século XX, de uma forma que fosse atrativa e que despertasse no aluno a consciência de que aquele conteúdo é importante para a formação dele como aluno, cidadão e indivíduo social crítico.

O segundo obstáculo foi a dificuldade de se realizar uma leitura geográfica de uma parte dos conteúdos de geopolítica, por exemplo, a Primeira Guerra Mundial. Alguns eventos históricos que se encontram na temática da geopolítica foram trabalhados por historiadores e ou economista, isso cria um déficit de leitura geográfica desses fenômenos e leva, conforme experienciei na regência, aulas de Geografia a se tornarem aulas de História. Esses dois problemas descritos aqui levaram-me a buscar metodologias que contornassem esses dois problemas, um metodológico e o outro bibliográfico.

As explicações acima expõem as condições nas quais minha regência foi realizada. O ministério de aulas com temáticas geopolíticas durante o período noturno em um colégio estadual localizado na periferia do município de Anápolis não foi simples. Os obstáculos explicados no parágrafo acima, junto a uma temática que possui uma complexidade intrínseca foram dificuldades que percorreram todo o processo de regência. A busca por uma práxis docente que orientasse o ministério da temática geopolítica tornou-se um objeto de dúvidas e hipóteses que permearam minha experiência.

2. Desenvolvimento

2.1 A experiência no Ensino Fundamental

Discussão

O primeiro contato com a escola campo se deu no ano de (2022) quando ministrei uma aula sobre Globalização para a terceira etapa do EJA no segundo semestre daquele ano. O segundo contato se deu na aplicação em conjunto com os demais colegas residentes do RP em atividades para turmas do Ensino Fundamental no primeiro semestre do ano de (2023). Essa intervenção na ES objetivou propor atividades pedagógicas e aulas com conteúdo geográfico através de uma metodologia mais próxima da ludicidade. As aulas de intervenção ministradas para o Ensino Fundamental contaram com o trabalho em grupo de todos os residentes.

Cada residente propôs sua ideia ainda na sala de aula da faculdade durante as reuniões do RP, ao longo das reuniões as propostas receberam planos de aulas específicos para a sua posterior

realização. Alguns residentes formaram duplas para a realização de suas propostas, particularmente, planejei executar minha atividade sozinho. Mas diferente do esperado, todos os residentes participaram das atividades de seus colegas e isso proporcionou uma significativa experiência para os envolvidos. Os conteúdos escolhidos pelos residentes foram de escolha livre, desde que estivessem na matriz do Ensino Fundamental.

O conteúdo que escolhi foi o de regionalização, referente ao sétimo ano do EF. A metodologia que optei para ministrar esse conteúdo tendo como objetivo a ludicidade, foi a utilização de cartas para explicar o processo de regionalização. Para a realização dessa proposta metodológica foram utilizados 4 baralhos de cartas divididos entre quatro grupos de alunos. Após organizar os grupos, eles foram instruídos a dividirem e regionalizarem as cartas a partir de critérios específicos que buscavam associar cartas. Essa atividade foi realizada em duas aulas em dias diferentes, a partir desse processo os alunos adquiriram a habilidade de associar elementos aparentemente diferentes através de semelhanças e a dividir elementos parecidos a partir de critérios específicos.

As aulas ministradas com a turma do 7º ano foram realizadas na quadra da escola, pois como objetivávamos a realização de um ensino aprendizagem de um conteúdo da Geografia por meio da ludicidade, acreditamos que somente a atividade lúdica não seria o suficiente. A troca do espaço no qual a atividade seria realizada tornou-se parte significativa do processo de aula. O espaço diferente não somente proporcionou maior liberdade como, também, despertou nos alunos uma maior curiosidade e energia para aprender.

Resultados

Os resultados obtidos com essa aula com o EF foram muito significativos. Antes da realização da atividade, ainda em sala de aula, os alunos receberam a tarefa de escreverem em uma folha o que eles entendiam previamente pelo conceito de regionalização. As respostas foram variadas, e todas estavam de alguma forma relacionadas às regiões do Brasil. Após a realização da dinâmica lúdica e de explicações no final de cada aula, os alunos receberam no último dia a mesma atividade que receberam no primeiro dia. Desta vez as respostas foram mais completas. Os alunos descreveram a regionalização como um processo que possui propósito e critérios, e a regionalização do Brasil apareceu como um exemplo de regionalização e não como uma regionalização em si.

Através da realização dessa atividade foi possível perceber que de fato uma sequência de atividades lúdicas pode ser uma boa alternativa na aplicação de um conteúdo geográfico. Foi percebido que sim, os alunos são sim capazes de compreender processos teóricos através de **metodologias** ativas. A compreensão teórica de um aluno do sétimo ano do EF não se assemelha de forma alguma a de um acadêmico, por uma série de fatores como: a diferença de idade, maturidade e embasamento teórico e outros mais. Cabendo assim ao professor regente realizar a transposição didática, com o objetivo de tornar acessível aos alunos do Ensino Fundamental e Médio os resultados obtidos através da ciência a fim de formar um cidadão e inseri-lo no círculo de conhecimentos cientificamente aceitos.

2.2 A experiência no Ensino Médio (EJA)

Discussão

Esse contato com o EF foi importante para a minha aquisição de segurança ao ministrar uma aula e para o desenvolvimento de uma percepção mais aprofundada de como é a realidade escolar, suas possibilidades e imprevistos. A experiência de regência mais longa se deu a partir da segunda metade do ano de (2023) quando ministrei em dupla a temática de geopolítica na EC na turma da terceira etapa do (EJA) no turno da noite. Entre os conteúdos que constam na matriz curricular, as guerras mundiais, modernas e os processos migratórios são os conteúdos referentes a essa etapa. Tendo isso em consideração, optei por começar pelo início, o conteúdo da Primeira Guerra Mundial.

A aplicação do conteúdo da Primeira Guerra Mundial não se tornou mais fácil por ter sido realizada em dupla. Os obstáculos apresentados no início do texto persistiram durante todo o processo de regência. A infraestrutura da EC foi um dos elementos fundamentais que possibilitou uma abordagem diferente do conteúdo. Entre as possibilidades oferecidas pela EC está a disponibilidade de um laboratório com lousa digital em um ambiente confortável. Além disso, as salas de aulas possuíam televisão, e isso foi importante para os momentos em que o laboratório esteve indisponível.

As primeiras ideias que tive em dupla para abordar o conteúdo estavam relacionadas à leitura, pois todas as fontes se encontram em livros de história. Essa metodologia logo se mostrou frágil e monótona e posteriormente foi descartada. Os potenciais audiovisuais da EC logo se tornaram componentes importantes nos planos de aula. O laboratório da EC e as televisões em

sala de aula possibilitavam o ensino aprendizagem através de imagens, vídeos e sons. Todo esse potencial logo tornou-se elementar durante cada aula.

Os conceitos e categorias da Geopolítica possuem suas complexidades e dependendo da escala, talvez contradições. Antes de iniciar a discussão sobre o conteúdo, apresentei os termos que mais apareceriam nos estudos dos alunos no tocante a qualquer tipo de guerra. Entre esses conceitos estão: Território, Fronteira, Estado Nação, População, Nacionalidade, Patriotismo/Nacionalismo, Defesa, Medo e outros.

Na primeira aula ministrada na classe, foram apresentados os conceitos e categorias mais importantes da Geopolítica com a participação da turma. É necessário ressaltar que o EJA é consideravelmente diferente do Ensino Médio, os ritmos são diferentes e os alunos reagem de formas diferentes. Enquanto no EM nos deparamos com alunos muito jovens enérgicos, no EJA nos deparamos com jovens que assumiram muitas responsabilidades muito cedo, adultos que voltaram a estudar depois de muitos anos e idosos. Uma abordagem conteudista provavelmente falharia como uma opção viável ao ensino aprendizagem uma vez que os alunos demonstraram responder melhor a metodologias ativas e aparentam não responder significativamente a abordagens conteudistas.

Muitos dos alunos do EJA da terceira etapa já possuem experiência de vida o suficiente para assimilar conteúdos que os adolescentes assimilariam com dificuldade ou de forma insatisfatória. Uma possível metodologia para se abordar a categoria de Território é a própria noção que os estudantes possuem de seu mapa de sala, casa, bairro e cidade, pois a relação entre propriedade privada e o Território torna a compreensão dessa categoria mais plausível e real. Na primeira aula essa dinâmica foi realizada com os alunos. Dentro da sala de aula escrevi no quadro o termo (guerra) e elaborei uma série de perguntas para os discentes a respeito do que eles entendiam sobre aquele conceito. No início, a classe se assustou com esse tipo de atividade, mas basta um “empurrão” intelectual através de um exemplo que eles começam a falar e a expor seus pensamentos sobre o tema. E assim o conteúdo foi introduzido, já na segunda aula do mesmo o documentário foi utilizado.

Resultados

O conteúdo da Primeira Guerra Mundial não possui uma gama de referências bibliográficas como o da Segunda Guerra Mundial e, conforme dito anteriormente, boa parte dessa bibliografia possui uma perspectiva muito histórica e pouco geográfica. Em busca de alternativas para tornar o conteúdo atrativo e mais acessível aos alunos, optou-se pela utilização de documentários sobre o conteúdo proposto. Em cada aula dentre as três que foram dedicadas a esse objeto de estudo, os alunos receberam uma folha com resumo do conteúdo do dia. Durante a exposição dos documentários realizamos apontamentos sobre o que estava sendo passado, com o objetivo de direcionar o olhar do aluno para os pontos mais importantes.

A abordagem através dos documentários surtiu efeito, os alunos mostraram interesse no conteúdo. A partir dessa experiência a tecnologia se mostrou uma forte aliada na promoção de conteúdos que estão muito longe do espaço-tempo do presente. Os alunos se interessam muito mais por imagens coloridas em movimento de eventos passados do que por texto apenas. Na aplicação do conteúdo da Primeira Guerra Mundial os documentários foram imprescindíveis, pois eram coloridos e mostravam condições reais do conflito. Era como se os alunos estivessem realmente assistindo aquela guerra acontecer. Essa foi a abordagem utilizada para aproximar os alunos a conteúdos de Geopolítica, mas não somente documentários podem ser utilizados filmes e quadrinhos, também.

Para que os alunos assistirem ao documentário e absorvessem o necessário, passamos algumas perguntas para eles, assim eles saberiam em quais pontos deveriam atentar-se. O documentário expõe uma quantidade muito alta de informação que se não for direcionada pode acabar por dispersar o foco do aluno. Após a aplicação desse tipo de atividade recebemos *o feedback* foi positivo por parte da turma. Os discentes não assimilaram todo o conteúdo de imediato, mas a parte para a qual eles foram orientados a compreender eles conseguiram entender. Há mais um ponto a ser ressaltado. A simples possibilidade de se realizar uma aula em um ambiente como o laboratório, já torna o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico para o professor e mais atrativo para o aluno.

O tempo destinado à regência foi razoável. Como tínhamos duas aulas no mesmo dia e uma vez na semana a possibilidade de observarmos a evolução dos alunos, a avaliação participativa foi reduzida e concentrada por conta do horário. No penúltimo dia antes do dia da prova foi

entregue à classe um resumo sobre todo o conteúdo. Esse resumo era completo e muito objetivo, ele foi entregue para preenchermos o tempo que não tivemos para ministrar as aulas. Vale ressaltar um ponto, os horários de Geografia foram os das **aulas** do segundo e último horários de uma sexta-feira. Durante o primeiro contato do dia, muitos alunos saíam para o lanche. O encontro posterior era no último horário, do dia de uma sexta-feira. Tanto os alunos quanto os docentes estavam exaustos no fim do dia. Essas condições foram determinantes para a escolha da utilização de documentários para o tema de Geopolítica.

O resultado desse processo de ensino aprendizagem foi exposto na realização da prova. Foram eleitas sete questões, cinco de múltipla escolha e duas dissertativas. Os alunos realizaram a prova no último horário, essa aula tem seu tempo um pouco reduzido, o que levou a turma a se concentrar bastante na atividade. Na segunda aula realizamos uma revisão muito objetiva de todo o tema das aulas anteriores, muitos participaram e tiraram suas dúvidas. Durante a aplicação os alunos tiraram muitas dúvidas e demonstraram saber o conteúdo, mas tiveram um pouco de dificuldade de direcioná-lo para as perguntas da prova. Devido a essa dificuldade, talvez a forma de avaliação não tenha sido a mais apropriada.

3. **Considerações finais**

A tecnologia se mostrou fundamental para a aplicação dos conteúdos de Geopolítica. Os alunos se interessam mais pela aula e absorvem muito mais as palavras do documentário do que as do professor. No entanto, é necessário utilizar a tecnologia como um instrumento de ensino aprendizagem e não como uma muleta intelectual por parte do docente.

O reflexo de todo esse processo foi exposto através de notas satisfatórias, uma quantidade considerável de alunos acertou todas as questões. E no geral, acredito que os resultados foram positivos para os alunos, pois eles assimilaram um conteúdo complicado de forma acelerada e satisfatória. Para a experiência de regência aqui descrita pode-se dizer que foi satisfatória também. Trabalhar com diferentes realidades pode ser muito complicado, pois os alunos possuem características distintas. A experiência da realidade escolar com todos os seus pontos positivos e negativos, altos e baixos e, também, suas necessidades de improviso são elementos que possibilitam uma grande aprendizagem e dão ao regente calejamento o suficiente para entender que às vezes os professores precisam fazer magia se querem que seu trabalho dê certo.

O medo de trabalhar teorias, conceitos e categorias científicas com os alunos se perde no momento em que é possível trazer esses conteúdos para a realidade do aluno. Isso torna o ensino satisfatório, pois se os alunos absorvem ideias complexas, o docente se sente motivado em trabalhar o conteúdo ainda mais.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018.

CONCEIÇÃO, Joicyara Nascimento; REIS, Miranda de Jesus. **Avaliação: suas modalidades e o reflexo no Ambiente Escolar**. [Trabalho de Conclusão do Curso] Faculdade Multirix Cariaci Espírito Santos. [S/N, S. I]

UEG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Geografia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas** - Nelson Abreu Júnior da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis (GO), 2018.

SILVA, Arlete Mendes. **Planejamento - Ato de Planejar**. Compilação: Metodologias de Ensino: teoria e prática . Material do autor - Didática e Estágio Supervisionado. UEG, 2023 (adaptado).

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: VIVÊNCIAS, METODOLOGIAS E EXPECTATIVAS

Ana Caroline Ribeiro Florentino
Sara Lorrane Pereira Gonçalves
Arlete Mendes Rosa Silva³

401

Introdução

Neste relato será apresentada nossa experiência de estágio vivenciada no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira na cidade de Anápolis em uma turma do 2º ano do Ensino Médio no turno noturno.

Um ambiente escolar bem estruturado, o processo de ensino aprendizagem a partir de aulas que fazem uso dos recursos tecnológicos que a escola fornece garantem um maior alcance do conhecimento. Além do uso de materiais didáticos, como a lousa digital, que foi bastante utilizada nas aulas para passar slides, fotos, vídeos, etc. outros fatores como as ferramentas metodológicas são importantes para que a aula tenha um bom andamento, o que nos fazem criar bastantes expectativas para as aulas.

Utilizar ferramentas de ensino variadas tornam as aulas mais atraentes, que é possível graças aos recursos tecnológicos que a escola oferece, pois sair do modo tradicionalista que é apenas utilizar livro didático e o quadro para aplicar conteúdos, com os novos recursos que a escola tem e com os materiais que trazemos para ensinar, desperta-se no aluno curiosidade pelo assunto e participação nas aulas. Para isso é interessante que haja uma gama de possibilidades para o professor explorar as opções que ele tiver e trazendo para a realidade do conteúdo que será trabalhado e garantindo que os alunos tenham a melhor experiência educacional possível.

Desenvolvimento

No estágio, buscamos vivenciar como seria o trabalho na área em que estamos formando, ser professora estagiária uma vez na semana é de suma importância para a nossa formação, pois colocamos em prática parte dos conhecimentos teóricos adquiridos durante as aulas na faculdade.

A partir do estágio vemos a oportunidade de desenvolver e aprimorar abordagens e práticas didáticas, que segundo Libâneo (1993) os elementos da didática são: objetivos e conteúdos; os métodos de ensino; avaliação; a aula como forma de organização do ensino; planejamento escolar; relação professor aluno.

Contudo, os elementos que Libâneo (1993) conceitua, foi vivenciada no estágio superando as nossas expectativas, pois todas as metodologias propostas em cada plano de aula foram alcançadas com sucesso.

Contextualização

A escola que desenvolvemos o estágio é muito conhecida pela população Anapolina, pois está em uma localização privilegiada, situada no bairro Jundiá próximo ao Parque Ambiental Ipiranga, é uma instituição com uma estrutura que fornece ao professor recursos para uma boa aula. Possui lousa digital, climatizador em todas as salas, cantina com espaço para alimentação no local, quadra e outros meios que dão ao educador uma gama de opções para metodologias que possam ser usadas nas aulas.

Ao longo dos meses alguns alunos entraram e outros saíram da turma, mas o número de alunos se manteve entre 30 a 40 estudantes, o que reflete em algumas dificuldades encontradas, como por exemplo, conversa paralela que acontecia entre alguns alunos que sempre atrapalhavam a aula, fazendo com que os barulhos emitidos pelas conversas fossem superiores a voz das professoras, atrapalhando quem queria escutar.

A etapa de regência aconteceu entre agosto até novembro de 2023, no meio deste período a professora regente de geografia da escola campo já estava trabalhando o conteúdo de rochas, então foi dado continuidade no conteúdo onde elaboramos uma aula prática por meio de amostras do laboratório da própria UEG, onde levamos essas amostras para a escola com a autorização do responsável do LaboGeo.

ando continuidade na regência, o próximo conteúdo abordado foi relevo, que após a explicação do conteúdo em aula, os alunos produziram maquetes por meio de massa de modelar, papelão, papéis coloridos, e.v.a. e outros.

Foto 1: Produção de maquete de Relevo, produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Médio



Fonte: Arquivo pessoal – Maquete Relevo (setembro, 2023)

O conteúdo da maquete foi inicialmente tratado de forma teórica com os alunos, primeiro ensinamos o que era relevo e depois em grupos produzimos um tipo de relevo, onde cada grupo teve liberdade de escolher qual tipo de relevo reproduzir. Atividades lúdicas como essa é de suma importância para a geografia, pois se trata também de uma representação cartográfica do espaço.

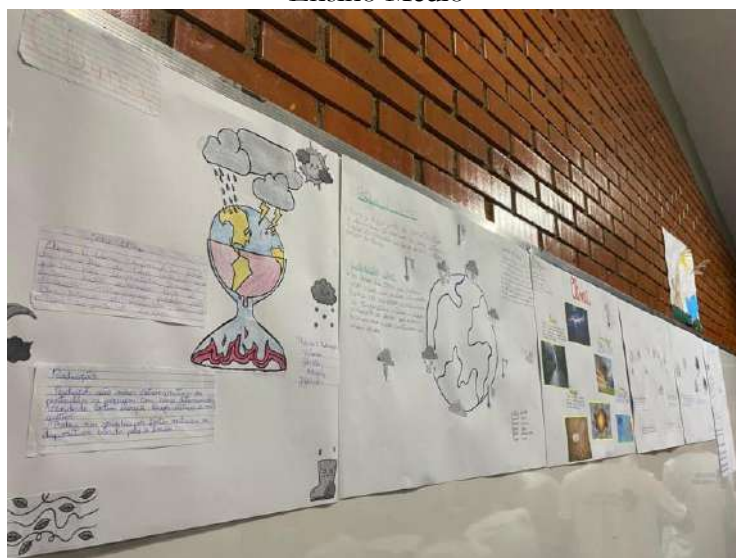
Seguindo os informes da professora que foi dar continuidade nas aulas de geografia sozinhas, onde assumimos a turma e planejamos cada aula com o conteúdo que a professora nos passava, seguimos para solos, levando amostras próprias que demonstram a formação do solo e explanando a lousa digital com fotos e esquemas. Dada a proximidade da semana de provas estipulada pela escola, foi aplicada uma atividade de revisão e a avaliação que continham os conteúdos rocha, relevo e solo.

Em um determinado momento da regência, houve alteração no professor regente da turma, porém o mesmo manteve as instruções da professora anterior e nos orientou a continuar as aulas, iniciamos o próximo conteúdo que foi clima. Começamos a desenvolver o conteúdo com uma aula diagnóstica onde perguntávamos e conforme os alunos respondiam nós corrigíamos as respostas, onde identificamos dificuldades e aptidões dos alunos. Após essa aula introdutória diagnóstica para ingressar no assunto, os alunos confeccionaram cartazes explorando



o conteúdo de clima, aqui identificamos bastante interesse dos alunos em produzir a atividade, visto que todos colaboraram e produziram.

Foto2: Confeção de cartazes dos alunos sobre clima, produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Médio



Fonte: Arquivo pessoal (Outubro, 2023) - Cartaz sobre Clima

Quanto ao conteúdo de clima, os alunos demonstraram bastante interesse no aprendizado do mesmo, houve interação de alunos com as professoras, foram participativos e cooperativos na confecção dos cartazes. Todavia as atividades práticas contribuem para o aluno na aprendizagem, pois produzir para eles é mais interessante do que apenas copiar textos.

Para finalizar o estágio o último conteúdo ministrado foi ciclo da água e chuvas, na primeira aula ministramos o conteúdo explicando cada um, na segunda aula fizemos um bingo climático que através de perguntas e respostas, no qual os alunos deveriam responder corretamente para conseguir preencher o quadro de palavras e completar o bingo, onde todos os alunos participaram bastante empolgados. E assim o estágio foi finalizado.

Discussão

Contudo que vivemos no estágio, percebemos que alguns alunos tem mais interesse do que outros para participarem com isso a avaliação não precisa ser engessada, não é somente uma lista de questões que possibilita o professor avaliar os conhecimentos do aluno, claro que a avaliação

somativa é a mais comum e exigida pela grande maioria das escolas (CONCEIÇÃO; REIS, p.9), porém nas atividades práticas os alunos se envolvem e abraçam as aulas com maior intensidade, já que é um processo dinâmico de ser vivenciado.

Durante as aulas, foi perceptível que quando proposto aos alunos atividades práticas maior era a participação e, consequentemente maior o desempenho também. Esse desempenho seria mais difícil se a escola não tivesse uma boa estrutura física, como a lousa usada para vídeos, músicas e imagens e até os climatizadores nas salas, já que em atividades práticas os alunos se locomovem dentro da sala deixando desagradável climaticamente. Com todos os recursos que tivemos as nossas aulas práticas não teve problema em ser desenvolvidas, tudo que dependia da escola era atendido. Segundo Silva (2023 p. 22) professores devem criar mecanismos de participação dos estudantes através de ações planejadas para que suas aulas sejam inovadoras. Fazendo-nos pensar que uma aula boa e inovadora não depende totalmente da escola enquanto estrutura física, mas também do professor enquanto estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

Expectativa

Nossa experiência foi ampliada graças ao estágio, as atividades de estagiária exercidas são realizadas em um período menor em relação ao trabalho formal, visando a formação e o aprendizado.

Enquanto professoras, devemos compreender que a geografia não pode ser apenas lida, ela deve ser vivida, e como a sala de aula possui suas limitações cabe ao educador chegar o mais próximo possível dessa realidade dentro da sua aula, levá-lo para o lugar, espaço, região, território e fronteiras, porém não de forma física.

Considerações finais

Entre o tempo que tivemos de experiência no estágio, constatou-se que uma escola bem estruturada fornece ao professor recursos que contribuem para o planejamento de uma boa aula e após isso o aluno que terá a oportunidade de ter uma aula diferenciada e um suporte para vivenciar.

O estágio é obrigatório para o título de licenciado em geografia, porém ele vai muito mais além do que apenas uma etapa do curso, é a partir dele que o discente aprende na prática possíveis situações que poderão se deparar após sua formação mas com o apoio dos professores para o guiar. Podemos dizer que no estágio o acadêmico aprende na prática o que dá e o que não dá certo, práticas docentes eficazes ou não. Essa experiência adquirida nos ajudará a não chegar futuramente sem noção alguma de como funciona a área de ensino.

Referências

CONCEIÇÃO, Joicyara Nascimento; REIS, Miranda de Jesus. Avaliação: suas modalidades e o reflexo no Ambiente Escolar. [Trabalho de Conclusão do Curso] Faculdade Multirix Cariaci Espírito Santos. [S/N, S. I]

SILVA, Arlete Mendes. Planejamento - Ato de Planejar. Compilação: Metodologias de Ensino: teoria e prática. Material do autor - Didática e Estágio Supervisionado. UEG, 2023 (adaptado).

UEG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Geografia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson Abreu Júnior da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis (GO), 2018

RAMOS, Tatiana Oliveira et al. O uso do jogo do bingo no ensino de geografia, aprendendo brincando, a partir do subprojeto geografia pibid/uepb. Anais VI ENID & IV ENFOPROF / UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39288> . Acesso em: 30/10/2023

Relato De Experiência – A exclusão de disciplinas no Ensino Fundamental

Maria Gabriela Souza Silva
Jean Isídio dos Santos

RESUMO

O presente relato explora a questão da prática de exclusão de disciplinas no Ensino Fundamental em favor do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, com base nas experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado - Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Anápolis, Goiás. Essa prática, influenciada pelas Políticas Curriculares e pela pressão para maximizar os níveis de proficiência dos alunos nessas disciplinas, levanta questões sobre o equilíbrio do currículo escolar e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. O relato destaca as implicações dessa prática no equilíbrio do currículo escolar e no processo de ensino-aprendizagem, além de enfatizar a necessidade de reformular abordagens pedagógicas e curriculares para promover um ensino mais flexível e adaptado às necessidades dos alunos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Estágio; Exclusão de Disciplinas; Políticas Curriculares.

Introdução

O Estágio Curricular Supervisionado se constitui como uma parte essencial e obrigatória em cursos de Licenciatura. Sua principal finalidade de acordo com Milanesi (2012) é: “oportunizar ao estagiário a sua colocação como pessoa frente a uma determinada realidade de ensino-aprendizagem, em um contexto real de trabalho docente.” (MILANESI, 2012, p. 214).

Ainda segundo o autor, além de oportunizar essa imersão em um contexto real de trabalho docente, o Estágio Curricular Supervisionado permite que o discente estabeleça uma relação entre a teoria aprendida durante a graduação e a prática na educação. Desse modo, o discente tem a oportunidade de analisar diversos aspectos do ambiente educacional, que abrangem desde a estrutura escolar até a aplicação do currículo disciplinar em cada turma, o que é algo muito benéfico, já que proporciona uma visão abrangente e profunda das complexidades que envolvem à educação.

Tendo isso como base e considerando as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado – Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde foram observadas situações em que ocorreu a exclusão de disciplinas em favor do reforço das matérias de Língua Portuguesa e Matemática, pretende-se, por meio deste trabalho, apresentar reflexões acerca da exclusão de disciplinas no Ensino Fundamental em prol do ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Características da Escola Campo

O Estágio Curricular Supervisionado - Docência nos Anos Iniciais foi realizado em uma escola pública no Município de Anápolis, Goiás. A escola possui uma boa infraestrutura, que inclui 12 salas, um laboratório de informática, uma secretaria, uma sala dos professores, uma recepção, uma biblioteca, banheiros, uma cantina e um pátio. A maioria desses espaços está equipada com rampas de acesso.

A instituição na qual o Estágio foi desenvolvido atende cerca de 634 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O perfil socioeconômico dos estudantes dessa instituição se constitui em grande parte por crianças de classe média baixa ou pobre. A instituição oferece, ainda, Atendimento Educacional Especializado (AEE) para uma quantidade considerável de crianças. Para atender a todas essas demandas, a instituição conta com uma equipe de 55 funcionários ativos.

No que diz respeito a turma na qual o estágio foi desenvolvido, trata-se de uma turma de 1º ano, composta por vinte e duas crianças, uma professora regente e uma professora de apoio.

Experiências e Reflexões

O Estágio Curricular Supervisionado - Docência nos Anos Iniciais foi realizado semanalmente ao longo do ano de 2023, nas quartas-feiras, das 13h45 às 17h. Durante o estágio, o objetivo principal foi observar as características da turma, a dinâmica entre a professora e os alunos, as estratégias educacionais empregadas, a resposta das crianças a essas estratégias e outros aspectos relevantes. Para documentar essas observações, foram elaborados relatórios semanais de estágio, estruturados de forma a abordar todas essas questões.

Dentre as questões observadas durante esse período, destacou-se a prática de excluir algumas disciplinas em favor da concentração em duas matérias específicas: Língua Portuguesa e Matemática. Tal prática foi evidenciada em diversos episódios. O primeiro deles ocorreu nas três primeiras semanas de estágio (apenas às quartas-feiras), quando as crianças não tiveram aulas de inglês, nem de qualquer outra disciplina. Após esse episódio, as crianças tiveram aulas de inglês pelas próximas três semanas que se seguiram, no entanto, após esse período, essa prática voltou a se repetir.

O retorno dessa tendência à exclusão de disciplinas ocorreu durante o período que antecedeu a festa junina da instituição. Em uma ocasião, a aula de inglês foi cancelada devido ao uso do espaço habitual para a confecção de decorações festivas. Em seu lugar, os alunos tiveram

uma aula adicional de Língua Portuguesa, que já fazia parte do cronograma de aulas ministradas às quartas-feiras.

Embora possa parecer uma prática ocasional para preencher uma lacuna, a exclusão de disciplinas em prol do desenvolvimento das matérias de Língua Portuguesa e Matemática carrega um peso significativo. Na turma em questão, observou-se que a principal razão para essa exclusão é a pressão por obter resultados positivos nessas disciplinas, tanto em avaliações internas, realizadas por professores e pela equipe da escola e possivelmente para futuras avaliações externas, que são constantemente realizadas na escola por turmas subsequentes ao primeiro ano.

A pressão existente para obter resultados positivos recai especialmente sobre os alunos e a professora, e isso se deve especialmente as Políticas Curriculares. De acordo com Sacristán (1998, p. 109) a política curricular é:

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa [...].

Nesse contexto, as Políticas Curriculares exercem uma influência direta nas decisões pedagógicas e no planejamento das aulas, muitas vezes levando à exclusão de outras disciplinas em benefício do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, pois, assim como mencionado anteriormente, o objetivo por trás desse ensino prioritário é a obtenção de bons resultados nos exames e avaliações destinados a turma, que, nessa etapa, compreendem especialmente as avaliações internas. Essas avaliações incluem tanto testes escritos quanto avaliações orais padronizadas, geralmente elaboradas pela secretaria e composta por uma ficha de avaliação para cada aluno. Tais avaliações desempenham um papel fundamental na definição dos conteúdos considerados prioritários, como enfatizado por Mons (2009, p. 107, *apud* HYPOLITO e IVO, 2013, p. 382): "[...] as avaliações padronizadas definem e impõem claramente os conteúdos de ensino entendidos como prioritários."

Devido a essa intensa ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e à necessidade de alcançar excelentes resultados, a professora acabou se concentrando somente no que era considerado "essencial" para atingir essas metas, com foco especial na meta de maximizar os níveis de proficiência dos alunos nessas duas disciplinas.

Embora inicialmente possa parecer que a concentração exclusiva em disciplinas consideradas "essenciais" seja uma boa prática, com o potencial de gerar bons resultados acadêmicos, é essencial compreender que essa abordagem classificatória traz implicações profundas no contexto educacional que vão além das aparentes vantagens. Ela não apenas limita oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também pode restringir o desenvolvimento de seu pensamento crítico e de outras habilidades, que são nutridas e/ou potencializadas por uma educação diversificada.

Esses prejuízos frequentemente passam despercebidos pelas crianças, uma vez que a prática de exclusão cria uma falsa sensação de normalidade. Isso as leva a considerar comum a substituição de aulas, como a aula de inglês, por aulas de Língua Portuguesa ou Matemática, tal situação ajuda a perpetuar a ideia equivocada de que apenas essas duas disciplinas são de importância máxima no processo de construção da aprendizagem.

Considerações Finais

A experiência específica destacada neste relato foi de grande relevância, pois permitiu ao discente uma aproximação real com o ambiente escolar e com os desafios que afetam tanto os educadores quanto os alunos. Além disso, o estágio proporcionou a oportunidade de observar de perto como as políticas curriculares e a ênfase em disciplinas específicas podem impactar o processo de ensino e aprendizagem, sem sofrer qualquer tipo de questionamento.

Tal situação nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar as abordagens pedagógicas e curriculares em nosso sistema educacional. É crucial considerar um equilíbrio entre o ensino das disciplinas centrais, como Língua Portuguesa e Matemática, e outras áreas do conhecimento, já que o foco exclusivo apenas nessas disciplinas não somente restringe as oportunidades de aprendizado dos alunos, mas também pode impedir o desenvolvimento de outras competências, que são fortalecidas ou realçadas através de um ensino amplo e variado. Além disso, são necessários meios de assegurar que o processo de ensino e aprendizagem seja flexível o suficiente para permitir ajustes quando necessário, em vez de aderir a uma abordagem inflexível e centrada apenas em avaliações.

As experiências mencionadas anteriormente permitiram enxergar com clareza o quanto necessário é que os educadores tenham a liberdade e o suporte para adaptar seus métodos de ensino de acordo com as necessidades de seus alunos, garantindo que todas as oportunidades de aprendizado sejam exploradas, pois somente assim será possível promover um ambiente escolar

que valoriza não apenas o sucesso em exames, mas também o desenvolvimento integral das crianças.

Em última análise, o Estágio Curricular Supervisionado permitiu uma imersão nas complexidades do ensino nos anos iniciais e reforçou a importância do equilíbrio curricular e da flexibilidade no processo educacional, além disso, essa experiência evidenciou a necessidade de se questionar as práticas educacionais pré-estabelecidas e buscar melhorias para o benefício de todas as crianças.

Referências

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1337-1354, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-curriculum**, v. 11, n. 2, p. 376-392, 2013.

MILANESI, Irton. **Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**. Educar em revista, v. 28, n. 46, p. 209-227, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo-: Uma reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2019.

Roda de conversa: reflexões acerca da formação crítica

Gabriela Sousa Barbosa
Nilma Fernandes do Amaral Santos

Resumo

O presente trabalho se constitui como um relato de experiência baseado nas vivências da autora enquanto residente-bolsista no Programa Residência Pedagógica. Objetiva-se entender a importância da roda de conversa no contexto escolar como instrumento dialógico e reflexivo e analisar como acontece esse momento na sala de aula, identificando se ele tende à formação crítica. O relato foi construído, alicerçado em observações do momento da roda de conversa em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal. Ademais, essas observações foram analisadas, principalmente, à luz dos pressupostos teóricos de Freire (1967, 2021).

Palavras-chave: roda de conversa; diálogo; formação crítica.

Introdução

O presente relato foi construído tomando como base, as experiências vividas enquanto residente bolsista em uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola-campo contemplada pelo Programa Residência Pedagógica (PRP). Essa escola-campo se caracteriza como uma escola pública do município de Anápolis, localizada em um bairro socioeconomicamente desfavorável e que atende crianças da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Esse trabalho tem como objetivo, entender a importância da roda de conversa em sala de aula como instrumento dialógico e reflexivo e analisar como acontece esse momento na sala de aula, buscando assim, identificar se ele tende a um desenvolvimento do pensamento crítico nas crianças. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica fundamentada, principalmente, nas contribuições teóricas de Freire e em uma pesquisa empírica que parte também, das observações de rodas de conversa realizadas em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental.

O Programa Institucional de Residência Pedagógica é um programa descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES lançado no Brasil em março de 2018. Sendo uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do

acadêmico nas escolas de Educação Básica. Durante a realização do PRP, os residentes vão às escolas-campo para observar e atuar em salas de aula, ademais, também participam de momentos com a professora orientadora vinculada à universidade e com a professora preceptora que atua na educação básica.

Antes de adentrar na discussão acerca das rodas de conversa no contexto escolar, é necessário revisitar brevemente o conceito de criança. Etimologicamente, a palavra “infância” tem origem do latim “in-fans”, ou seja, aquele que não fala. Os conceitos de criança e infância como conhecemos hoje são construções histórico-sociais. Na Antiguidade, a criança era vista como um adulto em miniatura, suas particularidades enquanto sujeito eram silenciadas, ignoradas, elas não tinham o direito à palavra. Para Cortez (2011),

Na Idade Média, a infância terminava para a criança ao ser esta desmamada, o que acontecia por volta dos seis a sete anos de idade. A partir dessa idade, ela passava a conviver definitivamente com os adultos. Acompanhava sempre o adulto do mesmo gênero e fazia o mesmo que eles: trabalhava, freqüentava ambientes noturnos, bares etc (Cortez 2011 *apud* Jácome, 2018).

Assim, a descoberta da infância se dá no século XIII, mas, mudanças significativas se desenvolveram apenas na modernidade, já no século XIX, quando a criança sai do anonimato e se torna importante para o núcleo familiar.

Nesta nova concepção de criança insere-se a compreensão da roda de conversa enquanto instrumento pedagógico. Diferente da Idade Média, a criança agora é protagonista, tem voz e deve ser escutada. Partindo desse pressuposto, a roda de conversa na sala de aula propõe o exercício democrático do diálogo e da afirmação da criança enquanto sujeito de direitos, inclusive do direito à participação.

Desenvolvimento

Ao pensarmos na história das rodas de conversa, o pernambucano Paulo Freire surge como precursor dessa prática no Brasil a partir de seu trabalho com alfabetização de adultos nos Círculos de Cultura. Freire tinha uma concepção de educação libertadora, voltada à emancipação e humanização dos sujeitos e assim, os Círculos de Cultura surgem em contraposição à uma

pedagogia tradicional ou nos dizeres de Freire, da “educação bancária”, entendida como a mera transmissão de conhecimentos baseada na relação hierárquica entre professor e aluno.

Em um contexto histórico de industrialização, agravamento das desigualdades sociais e consequentemente dos altos índices de analfabetismo, na década de 60, Paulo Freire juntamente com educadores e universitários deram início a um projeto em Angicos-RN que, objetivava alfabetizar moradores da região a partir do contexto em que viviam, utilizando a proposta dos círculos de cultura. De acordo com Figueiredo e Silva (2021, p.167), se chamava círculo em razão da disposição dos participantes no espaço ter semelhança com a forma geométrica do círculo, onde todos podiam se ver, e chamava cultura pois, partia das interações das relações dinâmicas do homem com a realidade e com o mundo.

Dessa forma, o intuito inicial dos Círculos de Cultura era a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de um espaço de debate de questões significativas do cotidiano dos trabalhadores, no qual se valorizava a construção coletiva do conhecimento tendo como base o diálogo. Como aponta Freire (1967, p.50):

A partir das relações do homem com a realidade [...] vai ele dinamizando o seu mundo, vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Outro precursor da proposta de roda de conversa é o pedagogo francês Celestin Freinet que tinha, em sua pedagogia, a valorização da livre expressão, autonomia, cooperação e trabalho. Assim como Freire, ele era contrário ao sistema tradicional de ensino e preconizava uma educação que respeitasse a forma como o aluno entendesse o mundo. Segundo Bertoldo (2018, p.16): “As Rodas de Conversa realizadas por Freinet em suas aulas tinham como objetivo propiciar uma aprendizagem viva e real, dando à criança, a liberdade de expressar o seu pensamento em todas as circunstâncias que lhe são permitidas.”

A roda de conversa deve ser entendida como prática política que possibilita a participação de todos por meio de momentos pedagógicos de partilha e troca de conhecimentos e experiências. Essa prática tem como princípio fundamental, o diálogo. De acordo com Freire (2021, p.107-109), o diálogo é uma exigência da existência humana e essência de uma educação como prática da liberdade. A roda de conversa se constitui como importante e necessária ferramenta ao pensar em uma prática emancipatória. Moura e Lima (2014, p.100) defendem as rodas de conversa como:



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

[...] um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior.

415

A roda de conversa não é um ato trivial, tampouco deve ser reduzida a um mero bate-papo informal. A roda de conversa possui finalidades específicas que abarcam a construção e socialização de conhecimentos, o exercício da fala e da escuta, da criticidade e do respeito à oposição de ideias. Elas demandam temas geradores significativos que possam instigar dúvidas e problemáticas, organização do espaço de forma com que todos sejam vistos e ouvidos e a existência de combinados para garantir que todos participem. Esses aspectos podem ser discutidos de forma coletiva, buscando estimular a participação das crianças na tomada de decisões e capacidade argumentativa-reflexiva quanto aos temas de debate, locais da roda e dos acordos a serem firmados.

Cecília Waschauer, pedagoga que estuda as rodas de conversa, além de entendê-las como momento dialógico rico, nas quais ocorrem, a interação entre os indivíduos, propõe também o registro, seja individual ou coletivo, das discussões feitas nas rodas de conversa. Ela afirma que:

Mas para que as conversas na Roda não sejam meros “bate-papo”, e realmente alimentem a construção dos conhecimentos, é necessário o Registro, pois o Registro é um grande instrumento para a sistematização e organização do conhecimento. É também a possibilidade de que a Roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo. Através de textos, os conhecimentos ali gestados podem, por exemplo, atingir outros grupos... de fato a abertura é uma característica importante do “espírito” da Roda. (WARSCHAUER, 1993 p. 56)

A roda de conversa se caracteriza como instrumento importante, mas também desafiador na medida em que afeta as relações de poder dentro de sala de aula. A própria organização do espaço em círculo ou semicírculos já demonstra uma das características genuínas das rodas de conversa, a inexistência de hierarquias. Assim, é um desafio pois exige do professor uma postura diferente, ele não é o detentor do conhecimento, ele é o mediador da roda, ele precisa respeitar as contribuições das crianças, saber escutar, incentivar a participação de todos e fazer as intervenções

adequadas. Ao negar o diálogo nas rodas de conversa, reproduzindo assim um monólogo, o professor reduz essa prática à uma atividade de rotina sem objetivos específicos e sem abertura ao desenvolvimento das capacidades críticas. Ainda, o professor precisa problematizar e buscar desconstruir as manifestações preconceituosas e discriminatórias que possam emergir, tanto dele como de outrem.

Na educação, as rodas de conversa podem ser pensadas como estratégias aliadas no desenvolvimento do pensamento crítico dos indivíduos. O termo “pensamento crítico” é um termo polissêmico, apresentando várias definições de diversos autores, entretanto, conforme Siegel (1988, 1997 apud Guzzo e Lima, 2018), “É possível definir o pensamento crítico [...] como um tipo de pensamento reflexivo e cuidadoso que envolve dois pilares fundamentais”. O primeiro pilar diz respeito às habilidades cognitivas de avaliar afirmações, argumentos e o segundo diz respeito à uma personalidade inclinada às atitudes e hábitos críticos, denominado também pelo autor como “espírito crítico”.

O pensamento crítico pode ser desenvolvido na roda de conversa a partir de problematizações e questionamentos acerca de um objeto de estudo/tema gerador. Tendo o diálogo como eixo, as rodas possibilitam habilidades importantes ao pensamento crítico como analisar argumentos, fazer inferências, tomar decisões, buscar soluções para conflitos, perguntar e responder com clareza, enxergar e respeitar diversas perspectivas da questão em debate.

Desse modo, as rodas de conversa, atualmente, fazem parte da rotina diária de muitas realidades educacionais. O que se propõe aqui é analisar como acontece esse momento em uma sala de 1º ano de Ensino Fundamental de uma escola municipal contemplada pelo PRP. A partir de um documento, elaborado e compartilhado pela professora preceptora, que orienta a formulação dos planos de aula pelas residentes, a professora regente parece entender a roda de conversa como um momento planejado de debate, discussão e compartilhamento de experiências, estimulando a oralidade e observando as participações, relatos, vivências e conhecimentos das crianças.

É possível afirmar que em todas as aulas, há o momento da roda de conversa e seu registro sistematizados no planejamento. Esses momentos são relacionados com propostas do “motivando” e do “momento da leitura” e seguem temas específicos de acordo com a matriz curricular do município e as datas comemorativas. Em relação ao planejamento por datas

comemorativas Ostetto (2000, p.181-183) diz que isso leva à uma fragmentação do conhecimento, à uma supervalorização de uma visão dominante e à superficialidade e monotonicidade já que, as datas comemorativas se repetem todos os anos.

Embora isso ocorra com frequência nos contextos de sala de aula, pode-se observar que mesmo trabalhando com datas comemorativas, a professora-preceptora possui uma prática interessante ao trazer para roda de conversa, temas relevantes e que abordem a diversidade, o multiculturalismo e diferentes perspectivas sobre um tema. Isso aconteceu quando se observou o discurso da professora-preceptora durante a roda de conversa sobre a Páscoa, o dia dos Povos Indígenas e o dia da Independência do Brasil.

Quanto ao tema da Páscoa, a professora-preceptora havia realizado uma espécie de “enquete” na turma que revelava que a maioria eram cristãos, ou seja, celebravam a Páscoa. Durante a roda de conversa, a professora não deixou de citar que a Páscoa era uma celebração cristã e que havia religiões que não a comemoravam, mas que mesmo assim, todas as vertentes religiosas deviam ser respeitadas. Ao abordar a diversidade religiosa, a professora demonstra um compromisso em sua prática com uma educação democrática e livre de preconceitos.

No dia 19 de abril, os povos indígenas foram o foco da roda de conversa, a professora abordou uma outra visão da chegada dos portugueses ao Brasil, distante da comumente utilizada, a do homem branco europeu. Ela citou que o Brasil não havia sido descoberto, mas invadido pelos portugueses, falou da crueldade da invasão portuguesa. Citou que o uso do termo “povos indígenas” é mais adequado por se tratar de diversas tribos com diferentes características e culturas, que muitas pessoas têm pensamentos errôneos sobre os indígenas e que é preciso ter políticas públicas para garantir os direitos desses povos. Ao trazer isso em discussão, a professora revela ter conhecimento da existência de diversas versões da história e uma visão mais crítica dos fatos históricos, ela busca quebrar estereótipos relacionados a imagem do indígena.

Em relação ao dia da Independência do Brasil, a professora retomou na roda de conversa a invasão portuguesa e explicou o processo da independência como algo não harmonioso tampouco, pacífico, que não se resumiu ao grito do Ipiranga, e citou as contradições do quadro de Pedro Américo como o retrato do cavalo no lugar do burro e a enorme quantidade de pessoas da guarda ao invés de uma guarda reduzida. Além disso, ela disse às crianças que não sabemos se aconteceu da mesma maneira como contam, porque a história possui diversas versões e que é

importante estudar diferentes fontes históricas. Aqui, a professora-preceptora demonstra mais uma vez uma visão crítica do conhecimento, essa postura mais crítica e de professora formadora se deve à sua formação na UEG onde ela diz, ter tido o embasamento teórico necessário para a ação do pensar criticamente e buscar também uma prática pedagógica reflexiva.

Apesar da professora possuir uma relação crítica com o conhecimento e isso se manifestar em sua prática e discursos, algumas considerações precisam ser feitas quanto às rodas de conversa. A professora possui embasamento teórico, clareza em sua concepção de educação, respeito às contribuições das crianças, mas, talvez, em razão das demandas do ciclo de alfabetização, ou seja, o foco na aprendizagem da língua escrita e de pressões da gestão escolar e até das normativas e políticas públicas vigentes no sistema educacional, algumas lacunas e obstáculos foram observados durante a realização das rodas de conversas que, por vez, não atendem as características das rodas de conversa já expressas nos pressupostos teóricos deste trabalho.

A organização do espaço para a realização da RC é um deles, todas as rodas de conversa observadas são realizadas com as crianças sentadas, em fileiras, todas viradas para o quadro onde a professora geralmente fica. Isso impossibilita as crianças escutarem com clareza e olharem para o colega que está participando.

Outro ponto observado é que na turma, mesmo contendo 25 alunos, apenas uma minoria se manifesta nas rodas de conversa, participando. Os que participam podem ser identificados com facilidade já que são sempre as mesmas crianças. O movimento de fazer perguntas para toda a turma responder pode ser uma limitação para promover a participação dessas outras crianças que não participam. Assim, a professora deve instigar a curiosidade, o levantamento de hipóteses e o questionamento de todos, de forma com que todos interajam na roda. Como aponta Freire:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2021, p. 83).

Ainda, durante a realização da roda de conversa, a professora inicia fazendo algumas perguntas para a turma e como somente algumas crianças a respondem, ela se volta aos momentos explicativos do tema, nos monólogos. Essa prática já descaracteriza a roda de conversa que tem como princípio motivador, o diálogo. Em adição, limita o desenvolvimento da capacidade de expressão, de argumentação, de questionamento e da abertura ao confronto de ideias, isto é, do pensar crítico.

Considerações Finais

Diante do exposto, concluímos como as rodas de conversa são estratégias políticas e pedagógicas importantes ao se pensar em uma educação emancipatória. Política no sentido de ser democrática, visando à participação de todos por meio do diálogo e pedagógica no sentido de possibilitar a construção do conhecimento de forma crítica. Para que ela seja produtiva, é preciso modificar certos paradigmas como o do professor como o centro do processo de ensino-aprendizagem, detentor do conhecimento; da organização do espaço de forma hierárquica e da criança como indivíduo que não pode falar, não sabe se expressar.

Além do mais, constatamos como a professora-preceptora possui uma visão crítica dos conhecimentos tendo uma prática contra hegemônica embasada teoricamente, ela também se mostra respeitosa quanto às contribuições e vivências das crianças e, em nenhum momento observado, demonstrou em sua prática ou discurso algum preconceito.

Todavia, diante dos aportes teóricos aqui apresentados, pode se observar algumas limitações na realização dos momentos de roda de conversa em suas aulas. Observa-se que com todo seu conhecimento teórico, a professora-preceptora poderia explorar mais as rodas de conversa, objetivando uma maior participação da turma e a promoção do pensamento crítico, visto que, as RC são instrumentos com muito potencial para serem aliadas do processo de ensino-aprendizagem sob uma concepção democrática e reflexiva de educação.

Referências

BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira. Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico. 2018. 121 f. **Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)** - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

BRASIL. **Edital CAPES 06/2018**, dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf

FIGUEIREDO, A. D. R.; SILVA, A. G. F. da. Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freireana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 165-178, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v26i2p165-178. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/187336>.

FLOREK, Cassiane Salete. Rodas de conversa na educação infantil: diálogos, interações e descobertas. 2014. 74 f. **Trabalho de conclusão de curso (graduação em pedagogia)** - Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, RS, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2021.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GUZZO, Guilherme Brambatti; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível?1. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 22, n. 4, p. 334-343, out. 2018. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/pdf/edunisinov/v22n4/2177-6210-edunisinov-22-04-334.pdf>

JÁCOME, Paloma da Silva. Criança e infância: uma construção histórica. 2018. 46 f. **TCC (Graduação)** - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p.98-106, jan.-jun. 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil: Mais que a atividade. A criança em foco**. In: _____. Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio. Papirus, 2000.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil. 2015. 237 f. **Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)** - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2015.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

O papel da gestão para garantia de uma educação de qualidade

Cristina Ovídio de Souza Bem
Nilma Fernandes do Amaral Santos

Resumo: O trabalho é um relato de experiência que tem por objetivo analisar a importância da gestão escolar na oferta de um ensino de qualidade com vistas à aprendizagem dos estudantes, a partir das vivências como acadêmica de Pedagogia, ao participar do Programa de Residência Pedagógica da UEG. A metodologia é de cunho social de base empírica qualitativa. Para tanto, buscou-se conhecer a escola como espaço físico, os métodos organizacionais da gestão e a comunidade escolar. Espera-se com os resultados deste relato, despertar reflexões acerca da temática abordada, bem como servir de material para aulas e temas de pesquisas futuras para trabalhos de conclusão do Curso de Pedagogia e outros relacionados à Educação.

422

Palavras-chave: Gestão escolar, Gestão democrática, Autoritarismo, Participação.

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência que tem por objetivo analisar a importância da gestão escolar na oferta de um ensino de qualidade, com vistas à aprendizagem dos estudantes, a partir das vivências como acadêmica do curso de Pedagogia, ao participar do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Goiás – UEG, vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), no qual tem objetivo promover ao docente em formação, estabelecer relação teoria e a prática.

A escola está localizada na cidade de Anápolis em Goiás, região periférica, nas proximidades da BR 153, onde a maioria das famílias é de camadas populares. De maneira que, a escola conta com alunos com uma vasta diversidade cultural, oriundos de famílias advindas de outros estados do país (Pará, Tocantins, Maranhão, Bahia etc.), que vem para trabalhar no Distrito Agroindustrial da cidade, pelo fato do bairro estar localizado próximo ao local de trabalho. Atualmente a escola atende oitocentos e dez (810) alunos nos turnos matutino e vespertino, nas seguintes modalidades: Pré-Escola – Infantil IV e Infantil V e Ensino Fundamental (1ª Fase – 1º ao 5º Ano).

Diante disso, entende-se que o papel da gestão se torna indispensável para garantir um ensino de qualidade, pois a existência de uma gestão que garanta a participação dos diferentes sujeitos, competente e empática é para que haja melhorias contínuas no desenvolvimento escolar dos estudantes.

Metodologia

A metodologia é de cunho social de base empírica qualitativa. O método qualitativo consiste em coletar informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista (Thiollent, 1997). Visto que, o objetivo foi analisar a importância da gestão para a garantia de um ensino de qualidade, buscou-se conhecer a escola como espaço físico, os métodos organizacionais da gestão e a comunidade escolar, ou seja, as famílias e crianças da turma do 1º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Anápolis, Goiás, na qual o projeto está sendo desenvolvido e conta com a professora preceptora.

Desenvolvimento

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas, onde uma complementa a outra. As administrativas asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros e todos os elementos que têm forma material como a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica). Já a pedagógica está relacionada às ações que promovem o processo de ensino aprendizagem ao aluno (Veiga, 1998, p. 7). Estruturas estas, que são de responsabilidade do gestor que deve conhecer os diferentes desafios cotidianos da gestão de uma escola pública.

Paro (2017) define a administração escolar como uma mediação para alcançar fins específicos por meio da utilização de recursos racionais, pois, na escola pública, o fim é propiciar uma formação ampla aos educandos. Visto que, a gestão escolar é o processo de promover uma organização dentro da escola para garantir uma educação eficiente e de qualidade. Trata-se de um trabalho que envolve assegurar que todos os setores, profissionais e demais envolvidos estejam alinhados com os objetivos da instituição, ações que estão vistas no modelo de gestão democrática previstas em lei tanto na Constituição Federal vigente (art.2006, inciso VI), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9394/96, art.3º, incisos I ao XI (Militão, 2019).

Do ponto de vista legal, o modelo de gestão escolar, prevista nas leis que orientam a Educação Básica em nosso país, deve ser democrático, de modo que promova a união e o comprometimento de todos envolvidos no processo educacional e juntos tomar decisões para a

melhoria da escola (Markovicz, 2015). Ou seja, nesse processo o gestor media as ações em conjunto com os demais envolvidos no ambiente escolar.

Para Markovicz (2015, p.1,2) “não há mais espaço para uma escola fragmentada, setores trabalhando de uma maneira isolada, como que não fizessem parte do mesmo objetivo”. O autor complementa que “nesta realidade escolar, precisamos compreender o que é uma gestão democrática e suas possibilidades, e a partir deste entendimento buscar a transformação da realidade escolar” (2015, p.2).

Durante o período de permanência na escola campo, presenciaram-se algumas situações em que o modelo de gestão centralizadora foi evidenciado. O espaço físico da escola é amplo, com uma área sem construção entre as salas de aulas e a quadra esportiva (local de passagem dos alunos para acesso ao ambiente de recreação) que necessitava de capinarem o mato alto que trazia riscos as crianças tanto por servir de esconderijo a estranhos como para a procriação de insetos. A situação permaneceu por um longo período, sempre com a justificativa de que já havia sido feito o pedido para a equipe de limpeza da prefeitura, mas por conta da demanda de vários pedidos em inúmeras áreas públicas, tinham que aguardar. Além disso, ocorreu outra situação em que por motivos de saúde a zeladora da escola ficou por algumas semanas afastada do trabalho, resultando na falta de limpeza das salas de aulas e banheiros. Ocorre que o serviço de limpeza é terceirizado por uma empresa, o que não justificava ficar tanto tempo sem resolução do problema.

Dessa forma, se a gestão entrasse em contato com a empresa responsável, urgentemente, enviariam outra pessoa para a realização do serviço, o que não aconteceu. Lück (1996, p. 17) destaca que “[...] o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto”. O que poderia ser feito na referida escola se a gestão não fosse centralizada. De acordo com Libâneo (2004, p.102),

o conceito de participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários do processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Assim, é importante a ação em rede de todos os envolvidos, bem como o entendimento do papel de cada uma para o trabalho coletivo.

Dessa maneira, para o autor, na prática da gestão democrática é fundamental a participação de toda a comunidade escolar e suas instâncias colegiadas, de forma autônoma e responsável.

Diante dessas considerações, as questões mencionadas poderiam ser resolvidas por meio de ações que contassem não apenas com as decisões dos agentes envolvidos, mas esclarecendo para a comunidade os problemas e fazendo encaminhamentos que assegurassem o direito de uma escola de qualidade para todas as crianças.

Em outra situação, ocorreu mais uma clara evidência da gestão centralizada na escola, pois houve demora no toque do sinal para o intervalo dos alunos, a professora preceptora preocupou-se e foi obter informações na secretaria, sendo informada que a diretora e coordenadoras estavam em reunião, motivo pelo qual atrasou o intervalo dos estudantes, fato este que havia acontecido outras vezes.

Reuniões como estas, são frequentes, porém não devem comprometer a organização cotidiana do ambiente escolar, prejudicando os alunos que, embora não ficaram totalmente sem intervalo, tiveram o tempo bem reduzido. Além desse fato, em outra ocasião, em busca de materiais informativos para a semana do trânsito, o CMTT disponibilizou inúmeros materiais, suficientes para atender todos os oitocentos e dez alunos. No entanto, era necessário apenas de que a gestão enviasse por e-mail um ofício ao órgão. Foi realizado contato com a diretora, durante o expediente escolar, explicando que o documento poderia ser enviado até a próxima semana (seis dias), mas a mesma justificou não estar na cidade e não poderia enviar o ofício naquele dia, ficando de resolver a questão assim que chegasse, o que não foi feito no período estipulado, pois, ao buscar os materiais, o órgão cobrou o envio do ofício. Conforme Luke (2001, p.25) “os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, cujo o poder é delegado aos representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas por todos”. O exposto demonstra que se a gestão não centralizasse tanto, inclusive o toque do sinal de intervalo e o envio de um simples ofício, e essas responsabilidades fossem também delegadas a outros funcionários, fatos como esses não ocorreriam.

Outro ponto a ser mencionado acerca da gestão da escola campo, é a forma autoritária. Embora, não haja mais espaço para o autoritarismo e a centralização do poder, ainda é possível

encontrarmos diretores escolares com estes procedimentos, o que é lamentável, pois tais atitudes incorrem em prejuízo para um ensino de qualidade aos alunos.

Markovicz (2015, p.7) afirma que

Esta visão talvez se de pelo fato de alguns diretores terem ainda um modelo de administração, voltada para centralização do poder, não querendo ou não buscando mudanças. O diretor escolar tem por natureza o respeito e a confiança de sua comunidade escolar, legitimados pelo processo de eleições para diretor, a sua autoridade estabelecida pelo Estado (não confundir com autoritarismo) embora seja contraditória pode e deve servir de ferramenta ou meio para a descentralização do poder e consequentemente a efetivação de uma gestão democrática.

426

Para o autor, não deve existir motivos para tais ações, confundindo autoridade com autoritarismo, uma vez que já conquistou o respeito e a confiança de sua comunidade escolar, legitimados pelo processo de eleições.

Nesse mesmo entendimento, Paro (2005, p. 11) afirma que:

Para examinarmos, mesmo que apenas, de passagem, os determinantes imediatos do autoritarismo que, no interior da escola, dificultam a participação efetiva da comunidade na gestão escolar, é preciso mencionar os múltiplos interesses dos grupos que aí interagem, bem como os condicionantes materiais, institucionais e ideológicos desse autoritarismo.

Como bem assevera o autor, a autoridade conferida ao gestor escolar pelo Estado é apenas figurativa, tornando-o somente um preposto do Estado. Acerca disso ainda, Paro (2005, p.11) faz a seguinte colocação:

O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor. Não é possível falar das estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto de Estado.

No entanto, alguns gestores ainda não perceberam o que de fato está por trás do “poder” conferido pelo Estado, falta ainda, o entendimento do que seja uma gestão democrática, que pressupõe o trabalho coletivo, a participação e a descentralização do poder (Markovicz, 2015).

Mesmo assim, a gestora da referida escola, mostra-se autoritária em inúmeras ocasiões. No primeiro dia de presença à escola campo, enquanto as crianças se preparavam para retornar às salas, ouvimos uma voz estrondosa ao som de um megafone, com palavras de ordem para que os alunos se sentassem enfileirados com as mãos entre as pernas e a cabeça baixa, no chão aquecido pelo sol das dez e meia da manhã. Uma cena típica de um ambiente penitenciário, pois lembra o filme brasileiro *Carandiru*.

Importa pensar que para a criança aprender os direitos e deveres da vida e convivência em sociedade, não é preciso oprimi-la, mas ensiná-la certos conhecimentos e normas sociais (Campos, 2014). O que para Durkheim (1973, p.36), “a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana.” O que para o autor, a autoridade deve ser percebida pela criança como o dever em pessoa ou dever personificado, ou seja, a autoridade moral. Dessa forma, a gestão autoritária mostra-se ineficaz em relação ao princípio de autoridade demonstrado pela gestora aos alunos.

Todas as situações descritas acima destacam outro ponto na gestão da escola referida, a participação.

Lück (2008, p. 57) destaca que:

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto, está centrada na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social. Define-se, pois, a gestão democrática como o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo.

Talvez o grande desafio da gestão, seja envolver a comunidade escolar, por meio de suas representações, no processo, de ajudar a administrar a escola, de uma forma realmente participativa e responsável, buscando na qualidade de ensino a melhoria do aluno.

Sendo assim, o gestor tem a responsabilidade de administrar a escola alinhando os setores que a integram, pois um corpo docente excelente não é capaz de melhorar suas ações com uma gestão deficiente. Pois, quando se está a frente de uma instituição educacional, principalmente

pública, torna-se imprescindível lidar com todas as estratégias que envolvem a gestão como um todo, ou seja, deve estar pautada nas áreas: pedagógica, financeira, recursos humanos e administrativos. Razão, pela qual se deve rever o papel do atual diretor da escola pública, pois mesmo diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, barradas na burocracia e inércia do engessado sistema público, o gestor escolar acaba sendo o principal culpado pela ineficiência ou deficiência do (mau) funcionamento do serviço que a escola deve oferecer aos alunos. Porém, deve-se considerar o que Paro, (2017, p.16) ressalta acerca disso,

A esse respeito, o maior obstáculo que vejo, nos dias de hoje, é precisamente a função atual do diretor que o coloca como autoridade última no interior da escola. Essa regra, astutamente mantida pelo Estado, confere um caráter autoritário ao diretor, na medida em que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe de quem emanam todas as ordens na instituição escolar; leva a dividir os diversos setores no interior da escola, contribuindo para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor tendencialmente busque os interesses dos dominantes em opção aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde a realidade concreta. É preciso, pois, começar por lutar contra esse papel do diretor (não, entretanto contra a pessoa do diretor).

Para o autor, o papel do diretor escolar acaba sendo relacionado ao papel do Estado que, por meio dele, busca os interesses próprios e não os interesses dos alunos. Portanto, não se deve confundir o papel do diretor com a pessoa dele, pois ele enquanto pessoa é, também, parte oprimida.

Entretanto, deve-se considerar que a deficiência da gestão escolar, nem sempre está relacionada ao desempenho da equipe pedagógica (coordenação e docência), que na maioria das vezes, se mostra dedicada, não medindo esforços para que o aluno tenha um ensino de qualidade, mas a falta de entendimento sobre a execução de uma gestão democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a gestão democrática na escola pública pareça uma utopia, é preciso considerar as palavras de Paro (2017, p.13),

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições

concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto da democratização das relações no interior da escola.

Para o autor, embora pareça não existir, pode vir à existência, desde que seja algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a partir da viabilidade de um projeto de democratização das relações no ambiente escolar. No caso da gestão da referida escola, é preciso mudar. Não a pessoa da diretora, mas a sua concepção de gestão, é preciso tomar consciência do que de fato seja uma gestão democrática, como prevista em leis. Porém, o grande problema é que as mudanças ocorrem, somente no momento em que nos dedicamos para que elas aconteçam, infelizmente, nem sempre estamos dispostos a mudar o que não nos agrada (Markovicz, 2015).

Dessa maneira, é possível evidenciar a importância de uma gestão democrática na gestão da escola pública. Escola esta, que já enfrenta tantos desafios e que, o problema da gestão não deveria ser mais um a ser enfrentado. Devido às dificuldades encontradas, conforma-se com a ideia de que a gestão democrática não é possível, não buscando a mudança dessa realidade. Mas, é possível sim, uma escola na qual a comunidade escolar seja participativa e autônoma na administração, que busque a democratização e a qualidade do ensino.

Pelo exposto, logo se percebe que a gestão escolar da escola referida, distancia-se muito do modelo de gestão prescrito na CF/1988 e LDB/ 96, pois apresenta-se de forma centralizada, autoritária e deficiente.

Nesse período, enquanto residente pedagógica, foi um momento de grande contribuição para o processo de formação acadêmica. Visto que, a oportunidade de experimentar o desafio da sala de aula, contribuindo para o processo de ensino aprendizagem dos alunos, ainda que em curto período, tem servido de grande incentivo para a reflexão do quanto a prática docente pode ser prazerosa. Além disso, aprender com uma professora de excelência, cujas atitudes expressam empatia aos pais ou responsáveis e atenção, dedicação e amor aos alunos, tem sido um privilégio, pois isso nos faz acreditar que é possível ofertar um ensino de qualidade, o que aponta para melhora na compreensão da gestão democrática.

REFERÊNCIAS

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

- BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
- CAMPOS, Lorena de Paula. **Autoridade, Autoritarismo e suas implicações no âmbito escolar.** Inseguros, Ituiutaba, v.13, n.1, Jan-Jun.2014.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** São Paulo, SP: Melhoramentos, 1973.
- PARO. Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo, SP: Cortez Editora, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão escolar: teoria e prática.** 5.Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloísa. FREITAS. S. Kátia; GIRLING. Robert. e KEITH. Sherry. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar.** 4. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.
- _____. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- _____. **A gestão Participativa na Escola.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MARKOVICZ, Amilton. **Gestão Democrática: possibilidades e desafios.** Guarapuava, PR, 2015.
- MILITÃO, S. C. N. (2019). **A gestão democrática na legislação educacional nacional: avanços, problemas e perspectivas.** Horizontes, 37, e019007. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v37i0.614>.
- THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO: TRADICIONALISMO, AUTORITARISMO E ADOECIMENTO

Isadora Rodrigues Vidal Pires

Introdução

Durante o período em que vivenciamos o estágio, observou-se um elemento questionável nos dias de hoje: a presença do autoritarismo e do ensino tradicional como prática pedagógica nas dependências de uma unidade escolar na cidade de Anápolis, este relato de experiência, tem o objetivo refletir sobre a questão do autoritarismo presente nas unidades de ensino. O ensino tradicional centra-se no ato de transferir conhecimento.

Considera-se nessa teoria, o professor como portador de conhecimentos que devem ser repassados aos alunos, que, por sua vez, devem memorizar o conteúdo aplicado, para que estes sejam avaliados em provas. Essa concepção de aprendizagem se contrapõe aos princípios de uma educação humanizada, que reconhece o ser enquanto sujeito de individualidade, que se respalda na oferta da cultura em sua integralidade.

Ensino tradicional e autoritário no ensino atual

Paulo Freire (1996) acredita que o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento; o professor deve apresentar a seus alunos a possibilidade para a construção e a produção de seu próprio saber. O Estado e os professores de uma instituição educacional não podem limitar o seu aluno. Pelo contrário, o Estado deve dispor de condições adequadas para uma educação de qualidade, enquanto os professores devem oportunizar metodologias que conduzam estes alunos à reflexão e a discussão do assunto em questão, proporcionando deste modo, o crescimento que vai além do cognitivo. O desenvolvimento do aluno deve também estar interligado com a sua formação enquanto sujeito crítico, capaz de estabelecer e reconhecer e questionar a sociedade em que faz parte, uma sociedade heterogênea, com problemas referentes à desigualdade, ética, violência, preconceitos e mercantilização do ensino.

Retomando a base da educação tradicional, tem-se imposto aos alunos uma aprendizagem que resulta em memorização mecânica de um conjunto de teorias retiradas de livros didáticos, que, por sua vez, tem a tendência de apresentar os conteúdos de modo isolado, isto é, sem interconexão com a realidade do mundo e conduzidos por intencionalidades. Isso se enquadra

num processo narrativo de ensino que prejudica a atitude do educando em relação a agir como um ser pensante.

É essencial fazermos uma reflexão sobre a estruturação do sistema de ensino e suas intencionalidades, que impõe uma série de atividades burocráticas, as quais adoecem o docente em relação a implementação do ensino tradicional e autoritário ao professor, tendo em vista que o trabalho docente necessita de condições e recursos materiais, os quais são fundamentais e contribuem a prática pedagógica. O viés ideológico que posiciona a educação como mercadoria, a sobrecarga docente e a falta de acesso a matérias e recursos que possibilitem a criticidade é apenas resultado de um processo histórico educacional ou há prerrogativas para o capitalismo?

A cada dia, todos aqueles que se encontram no processo educativo tradicional têm assumido ferozmente a prática da narração. Os professores narram o que aprenderam e os alunos os seguem nesta prática de repetição. O conteúdo trabalhado desta maneira torna-se algo supérfluo, vazio na vida do estudante que desconhece a função daquele assunto no seu cotidiano; o aluno não delimita nenhum grau de importância neste tipo trabalho, pois se apresenta de forma fria, solitária, e percebe que o seu educador também não consegue dar sentido as aulas que não sejam obsoletas e repetitivas.

As relações de poder, para Weber (1986), “significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências”, as quais estão impregnadas na escola em que vivenciamos o estágio, inicia-se desde a gestão até as demais funções dentro da unidade, demonstrando ser um efeito dominó, no qual desencadeia, a relação autoritária como única forma de expressão. Rodeada de diálogos agressivos e centralizadores, os professores expressam comportamentos opressivos e inflexíveis a adoção de ideias e metodologias distintas.

Observou-se ainda, que ao chegar um novo professor concursado ou até mesmo estagiário a escola, ele é orientado por outro professor já ambientado a supremacia das relações dentro da instituição, mesmo que este novo indivíduo traga consigo pensamentos reflexivos, humanizados e críticos. Até mesmo os planos de aula da unidade devem seguir um padrão, onde estabelecem o uso do livro didático como regra, metodologias que induzam o estudante a obedecer aos comandos do professor, rotinas bem definidas, voltadas a seguirem a matriz curricular municipal fielmente. Em algum momento os docentes apresentarem recursos diferentes aos estabelecidos pela matriz curricular municipal os planos são recusados na coordenação pedagógica.

Uma das principais críticas ao ensino tradicional e autoritário é a sua ênfase na memorização e na mera reprodução do conhecimento. Nesse modelo, o aprendizado é centrado no professor, que também desempenha um papel passivo e limitado, transmitindo informações de forma unilateral aos alunos. Essa abordagem não favorece a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas complexos, além de engessar o trabalho do docente, que foi capacitado para refletir sobre os conteúdos e sobre a sociedade, e propiciar isto aos estudantes. Estes, são impossibilitados do conhecimento real e significativo.

A prática pedagógica dos educadores da escola é permeada pelo autoritarismo, estabelecendo aos educandos o que devem fazer, quando devem se levantar, como devem se sentar, o que devem dizer e principalmente, o orgulho pela disciplina. Não é permitido aos estudantes realizarem críticas diante aos argumentos dos docentes. Isso porque a educação bancária não busca a reflexão crítica para os educandos, mas impõe a manutenção e reprodução do sistema, do modo como é.

Nesse caso, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). Do mesmo modo, perceptível que os professores não podem questionar os coordenadores, os coordenadores não podem questionar a equipe gestora e a equipe gestora deve admitir fielmente as orientações da Secretaria Municipal de Educação, permanecendo uma relação hierárquica, burocrática na esfera educacional. Entendo que esta estruturação é intencional, e expõe os interesses que constituem o processo de ensino, em uso da educação como ferramenta de manutenção social. Deste modo a burocracia se apresenta como meio de dominação legal, no entanto necessita de executores desta dominação, como reflete Weber,

A burocracia constitui o tipo técnico mais puro da dominação legal. Nenhuma dominação, todavia, é exclusivamente burocrática, já que nenhuma é exercida cidade unicamente por funcionários contratados. Isso é totalmente impossível. Com efeito, as cargas mais altas das associações políticas ou são 'monarcas' (...) ou são 'presidentes' eleitos pelo povo (...) ou são eleitos por um colegiado parlamentar cujos senhores de fato não são propriamente os seus membros, mas os chefes, sejam carismáticos, sejam de caráter dignotários (...), dos partidos majoritários. Tampouco é possível encontrar um possível encontrar um quadro administrativo que seja de fato puramente burocrático (WEBER, 1986, p. 30).

Por esta afirmação, é possível refletir a intencionalidade do uso dos meios burocráticos dentro das redes educacionais como meio de imposição de pensamentos, ideais e objetivos. Ao se

estabelecer padrões educacionais delimitados pela burocracia, através das matrizes educacionais, ocorre paralelamente o desprezo pela subjetividade dos estudantes e professores.

A tendência tradicionalista nega o diálogo, à medida que na prática pedagógica prevalecem poucas palavras, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). Quando a gestão da instituição, assume a escola enquanto propriedade de seu domínio, se torna praticamente a expressão da ditadura, e sua proposta de formação direciona aos estudantes apenas a formação para se tornarem operário passivos, incapazes de indagar as condições sociais as quais são submetidos.

Observou-se que o trabalho docente é campo de sobrecarga, trabalham entorno de 40 horas semanais de acordo com os documentos, no entanto fora observado que os docentes levam trabalho para realizar em casa, ultrapassando esta carga horária. As salas de aulas possuem em média 30 alunos, impossibilitando os docentes de dedicar total atenção ao indivíduo que muitas vezes necessita, além da pressão de fazer com que estes mesmos estudantes que não são atendidos em suas dificuldades de modo assertivo, alcancem boas notas em avaliações externas. Que não condizem com a realidade da unidade escolar. Desse modo, os professores são bombardeados de afazeres e burocracias, como os preenchimentos de diários, planejamentos em modelos padrões que não agregam a prática docente, provas e simulados externos que não condizem com a realidade dos estudantes, entre outros fatores. As quais não contribuem para a aprendizagem significativa dos estudantes, além de ocasionar o adoecimento dos profissionais de educação, outro fator preocupante, que não é mencionado pelos ditos democratas da educação.

Devido ao seu papel social, o professor carrega muito mais do que a atribuição de ensinar, isso o leva a um estado de exaustão, estresse, ansiedade e muitas outras condições preocupantes de saúde mental, que acabam resultando em problemas em sua saúde física. Bem como reflete Carlotto (2010), a atuação no campo da Educação envolve um enorme contingente de desafios e responsabilidades ao trabalhador, uma vez que o profissional se depara com inúmeras situações que vão além do ato de ensinar. Adentram na escola os reflexos de todos os problemas sociais, que envolvem as famílias, os alunos e mesmo o ato de ensinar. Adoecido, o professor, formador de todos os demais profissionais, se vê sem condições de exercer a profissão que escolheu para a sua vida, deixando também a escola e a sociedade carentes de sua contribuição social.

Além das condições imateriais que circundam à docência, trazemos a luz o posicionamento de Paro (2012), lembramo-nos de que o trabalho do professor é um trabalho de natureza intelectual, o qual exige além dos recursos materiais, condições para o desenvolvimento cognitivo e social dos docentes, assim Paro (2012) acrescenta que,

[...] acima do próprio fato de tratar-se de um trabalho que se processa no âmbito da produção não material, é que se trata de uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção), ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação. (PARO, 2012, p. 588-89).

Desse modo, Paro (2012) posiciona a educação como um processo humano que deve reconhecer os estudantes e os docentes enquanto sujeitos, característica esta que deve ser pontual para o ensino, onde deve se dispor de condições adequadas para que ele se estabeleça de modo emancipador. A instituição escolar não deve servir aos interesses mercantis do capitalismo, deve, no entanto, ser elemento de formação integral e significativa para todos os envolvidos.

Considerações finais

É importante ressaltar que na contemporaneidade temos inúmeras tendências pedagógicas, metodologias e estudos que mostram a eficácia de ensinoss progressistas, que propõem a transformação e principalmente a indagação social. A era digital e o acesso à informação de maneira rápida e democrática podem revolucionar e contribuir para a forma como as pessoas aprendem e se relacionam com o conhecimento. Além disso, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, da subjetividade e do ser enquanto sujeito de direitos e deveres pontuou importância na formação dos estudantes.

No entanto, torna-se necessário adotar uma abordagem mais participativa e colaborativa, em que os alunos sejam protagonistas do seu próprio aprendizado. O ensino deve ser pautado na construção do conhecimento, incentivando a pesquisa, o debate, a reflexão e a aplicação prática dos conteúdos. O papel do professor, nesse sentido, é o de mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem, sendo esta figura imprescindível para a formação de sujeitos críticos. Além disso, a valorização dos docentes e estudantes são fundamentais para o desenvolvimento da

empatia, do respeito, da criticidade e da reflexão. A educação precisa ser, além do mero acúmulo de conhecimentos teóricos, é necessário considerar a formação integral dos indivíduos.

Em suma, o ensino tradicional e autoritário na contemporaneidade precisa ser abolido. É fundamental promover uma educação humanizada participativa, colaborativa e significativa, que estimule a autonomia, o pensamento crítico, a aplicação prática do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Somente dessa forma poderemos preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira plena e satisfatória. Consideramos que a educação ideal é a que visa a integralidade dos alunos e o acesso à cultura, concordando com Paro (2013), que nos lembra que a ação educativa não se restringe ao conhecimento, mas também à formação de personalidades humano-históricas, seu objeto, assim, é a cultura em sua integralidade: conhecimentos, valores, arte, ciência, filosofia, tecnologia, direito, enfim, tudo o que é produzido historicamente.

Referências

CARLOTTO, Mary Sandra. **Síndrome de burnout: o estresse ocupacional do professor**. Canoas: Editora da Ulbra. 2010.

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

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

PARO, Vitor Henrique. **Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes**. Cadernos de Pesquisa, v.42, n.146. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar**. São Paulo. Cedes. 2013. Disponível em: <<https://www.vitorparo.com.br/publicacao/capitulos-de-livros/>> Acesso em: 31 out 2023.

TEIXEIRA, Léo Henrique. A abordagem tradicional de ensino e suas repercussões sob a percepção de um aluno. Revista Educação em Foco. Edição nº 10. São Lourenço. 2018.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2009.

WEBER, Max. **Os Três Tipos Puros de Dominação Legítima**. São Paulo. Ática. 1986.

Projeto a arte de ler e escrever: Relato de experiência do estágio no ensino da fotolegenda e manchete no 1º ano do ensino fundamental

Maria Lara Mendes
Sandra Elaine Aires de Abreu

437

Resumo: O relato mostra a experiência realizada a partir da disciplina Estágio Supervisionado II no Ensino Fundamental no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- UnUCSEH em uma escola municipal de Anápolis. Este trabalho tem o objetivo de descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 1º ano do ensino fundamental. A metodologia foi desenvolvida a partir de pesquisa-ação do desenvolvimento do projeto “A arte de ler e escrever: campo da vida pública. Conclui-se que o estágio supervisionado é de extrema importância para direcionar a prática pedagógica do estudante em formação e por isso é necessário que o estudante repense e ressignifique sua proposta pedagógica e estratégias de ensino para auxiliar em uma aprendizagem mais eficaz.

Palavras-chave: estágio; prática; ressignificar.

Introdução

O presente artigo tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública” que descreve as vivências e experiências realizadas em uma escola campo na cidade de Anápolis, resultado do Estágio Supervisionado II no Ensino Fundamental do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas- Nelson de Abreu Júnior (UnUCSEH).

A escola campo está situada no bairro Jundiá, contando com linhas de ônibus para atender a população, ruas asfaltadas, esgoto e de fácil acesso a comunidade, oferecendo em média 300 vagas, nos turnos matutino e vespertino para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A infraestrutura da escola conta com várias melhorias na parte estrutural buscando atender as demandas necessárias para o desenvolvimento de um ambiente escolar. A escola procura ser inclusiva e ativa na comunidade, com o objetivo sempre de trabalhar em conjunto com a comunidade local- escola e família buscando o desenvolvimento de um ensino de qualidade. (Projeto Político Pedagógico, 2023).

O desafio foi pensar em conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que fossem eficazes para o desenvolvimento do projeto de leitura e escrita a ser realizado com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, chegando ao seguinte questionamento: Como pensar propostas pedagógicas que proporcionassem um aprendizado significativo dos alunos-diante da quantidade de alunos em sala e frequentando esse ambiente somente uma vez por semana ?

Diante desse desafio, iniciamos, identificando os gêneros textuais do campo da vida pública, que são os que se seguem:

[...] notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma, a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permitem que os textos tenham significados para os alunos, desperte o gosto pela leitura e prepara para a produção de textos escritos. (Projeto de ensino, 2023)

Desta forma, selecionamos para a prática pedagógica a fotolegenda e manchete, como gênero textual para o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, o relato de experiência teve como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 1º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis em 2023. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como procedimentos a pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa-ação ocorreu por meio do desenvolvimento do projeto de ensino acima mencionado, no período de 05 de outubro a 16 de novembro de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração de uma hora cada, em uma escola municipal de Anápolis no ano de 2023, em turma de 1º ano, no período matutino, composta por 25 alunos. O desenvolvimento do projeto de ensino possibilitou a produção de dados que foram registrados no diário de campo, nos relatórios de atividades e nos planos de ensino-aprendizagem. Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental. A pesquisa bibliográfica respaldou a investigação sobre os gêneros textuais fotolegenda e manchete.

O ensino da fotolegenda e manchete no 1º ano do ensino fundamental

Segundo Moderna (2021) as fotolegendas auxiliam as fotografias buscando descrever ou caracterizá-las a fim de explicar seu significado. A partir das fotolegendas e manchetes, pode-se trabalhar o reconhecimento das letras e a consciência fonética, mostrando que a manchete por exemplo, pode ser utilizada para relacionar a notícia com a imagem, mostrando o objetivo daquela mensagem transmitida por ela.

Como dito anteriormente, a pesquisa-ação, ocorreu no período de 05 de outubro a 17 de novembro de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração de 60 minutos cada (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal e Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 05/10	Introdução a Fotolegenda	Informar o significado de fotolegenda, onde podem ser encontrados	Levando para a sala jornais e revistas, procurando as imagens e lendo as legendas das fotos, e levando imagens de locais conhecidos da cidade
2ª aula 17/10	Relembrar o conteúdo de fotolegenda, observar as imagens em jornais e revistas e desenvolver legenda	Foi utilizado imagens de fotos retiradas dos jornais	Imagens de fotos retiradas dos jornais escolhidas por eles
3ª aula 19/10	Fazer a fotolegenda com imagens tiradas da escola campo.	Foi utilizado fotografia tiradas na aula anterior, escolhidas pelos alunos juntamente com a professora	Imagens da escola, discussão sobre possibilidades para criar a legenda da foto, o que caracterizava cada foto.

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (13/04; 27/04; 11/05).

A aula do dia 05/10/2023 teve como o objetivo conceituar fotolegenda e explicar sua importância e onde pode ser encontrada. Segundo Celinski e Schoenherr (2011) fotolegenda é um texto explicativo que vai unir informações da imagem com o título sem necessitar de uma reportagem por exemplo. Esse gênero busca aproximar o leitor através da imagem e sua legenda, caracterizando a imagem com o que, quando e onde.

Foi perguntado se os alunos já tinham visto jornais e revistas físicas, jornais na internet e televisão, e foram distribuídos para cada aluno um jornal para que eles observassem as imagens, formato de letras (contendo umas maiores e outras pequenas, com cores diferentes). Durante a análise do jornal, pelos alunos, houve uma agitação, eles conversaram entre si sobre as imagens contidas no jornal. Depois do momento de observação, os alunos comentaram as observações e

análise ressaltando o que lhes foram mais interessantes, as imagens, o que se justifica por estarem ainda no período de aquisição da escrita. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Após o momento de discussão, foi desenvolvido uma dinâmica, com imagens de fotografias de locais conhecidos da cidade. O objetivo desta atividade, era a partir de fotos embaralhadas, os alunos deveriam escolher uma foto e tentar encontrar a legenda desta que estavam separadas das imagens. Depois, ele deveria mostrar para a turma a imagem e ler o que estava escrito na legenda. Neste momento, muitos alunos procuraram a imagem, porém, no momento da busca pela legenda ficaram entediados para encontrar a legenda correspondente, devido a quantidade de imagens. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

A sala de aula possui 25 alunos, e para uma melhor organização da dinâmica, as fotos e as legendas ficaram separadas em dois grupos para facilitar aos alunos a busca da legenda da foto escolhida por eles. Após encontrar a legenda, os alunos deveriam ler para a turma com o auxílio da professora se necessário. A dinâmica foi bastante demorada devido a quantidade de alunos, porém foi priorizado a participação de todos, pois ficaram motivados a irem “na frente” para desenvolver a atividade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Pimenta (2012) fala da importância que o professor deve ter em pensar novas formas de processos de ensino, buscar conteúdos que despertem a atenção dos alunos e busquem uma aprendizagem significativa, por isso, é necessário se buscar uma ressignificação dos processos formativos. Na escola campo, o contato com o professor orientador e regente da sala de aula é essencial, a fim de trocar experiências, e a possibilidade de sempre repensar essa prática docente. A autora destaca a relevância de desenvolver uma identidade profissional, a ser construída a partir das relações sociais vivenciadas durante seu percurso acadêmico.

A aula do dia 17/10/2023 foi iniciada com a retomada do conteúdo da aula do dia 05/10/2023. Foi gratificante verificar que alguns alunos falaram a palavra fotolegenda e apreenderam o seu significado.

O uso de jornais e revistas em sala, permitiu a aproximação dos alunos com suportes “originais” de manchetes e fotolegendas, tornando mais dinâmica a atividade em sala de aula e proporcionando uma aprendizagem mais significativa se comparado, por exemplo, com manchetes reproduzidas no livro didático. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). Suanno (2007) fala sobre o interesse

do aluno, que pode ser despertado a partir da maneira que o professor propõe a realização da atividade.

Mello (2006) destaca que a partir das experiências vividas pelas crianças, elas vão participando do seu processo formativo, a partir de ações que buscam formar um aprendizado ativo de conhecimento. É necessário que o professor utilize uma didática adequada para buscar o desenvolvimento e aquisição deste conhecimento, através da mediação e incentivo entre professor e aluno.

A atividade consistiu em recortar imagens dos jornais e criar uma legenda para as imagens selecionadas. Foi utilizado um jornal local, com notícias do Estado de Goiás para aproximar o aluno com a realidade da localidade na qual ele está inserido, o que facilitou a compreensão dos alunos. Após recortarem as imagens escolhidas os alunos foram mostrando suas imagens e dizendo qual seria a legenda. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Como dito anteriormente, os alunos estão em processo de aquisição da leitura e escrita, o que dificultou a realização da atividade, ou seja, pensar e escrever uma legenda para a foto escolhida. Muitos alunos ainda são inseguros em pensar numa palavra e escrever sozinho, pois ainda estão em processo de aprendizagem, por isso ainda tem dificuldade com palavras ou letras ou não se lembram como se escreve. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Solé (1997) fala da importância do professor em desenvolver estratégias de leitura com o objetivo de desenvolver competências nos leitores em formação. O professor tem um papel importante no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, buscando formar um leitor independente e com possibilidades de formar pensamento crítico na sociedade. O processo de aprendizagem de leitura e escrita se constrói a partir de experiências e atividades com o ensino e instrução.

Para facilitar a realização desta atividade, foi explicado na sala exemplo de legendas com as imagens que eles escolheram. O momento da atividade é um momento de bastante dúvida para eles, pois não conseguem escrever todas as palavras sozinhos. Eles desenvolveram a atividade com a professora indo de carteira em carteira, lendo com eles e auxiliando. Esta parte especificamente, foi muito demorada devido a quantidade de alunos em sala e a dispersão com as conversas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). Após a realização de todas as atividades, será desenvolvido um caderno para ficar exposto na escola no dia da culminância do projeto.

Solé (1997) fala da importância da compreensão dos alunos ao que está sendo proposto, a partir da explicação, expectativas ou dúvidas. A partir do desenvolvimento de uma leitura compartilhada por exemplo, os alunos podem sanar dúvidas, buscar compreensão e entendimento sobre como se escreve ou se lê.

Considerações Finais

O estágio Supervisionado pode ser um dos momentos mais aguardados, pois ele permite a realização da prática dos ensinamentos teóricos vivenciados durante a graduação. Esse período é desafiador, porém é um momento de muito aprendizado e possibilita o compartilhamento de experiências e a mediação entre o aluno, o professor orientador, e o professor regente da sala de aula disponibilizada para o estudo em questão, permitindo assim o desenvolvimento da prática docente pelo acadêmico como professor regente em sala, vivenciando e aprendendo diariamente com o professor e com os seus alunos.

A partir do desenvolvimento das aulas, busca-se observar o progresso de leitura e escrita dos alunos a partir de atividades relacionadas ao campo da vida pública com o Projeto “A arte de ler e escrever”. As observações do desenvolvimento dos estudantes são feitas gradualmente de acordo com o progresso das aulas.

A orientação de estágio supervisionado é necessária e de extrema importância para direcionar o estudante a desenvolver seu trabalho dentro da sala de aula da escola campo. A troca de experiências, dúvidas e questionamentos com o professor regente da sala quando possível, auxilia muito no desenvolvimento e direcionamento das aulas. É necessário que o professor em formação esteja sempre repensando suas estratégias de ensino a fim de descobrir soluções para facilitar o acesso ao ensino e aprendizagem e compreensão dos alunos.

É necessário planejar metodologias de ensino mais eficazes que contemplem uma aprendizagem significativa dos alunos, mediando e incentivando para garantir uma formação de pensamento crítico nos estudantes, mostrando uma melhor compreensão sobre questões do seu cotidiano, principalmente em salas de aula que recebem uma quantidade significativa de alunos. Diante disto, o professor deve estar sempre se atualizando, fazendo suas observações e reflexões semanalmente no momento de sua aula e após a regência, a fim de investigar modos para ser um facilitador desse processo de ensino.

A aula do dia 19/10 teve o objetivo de realizar a fotolegenda com imagens retiradas da escola campo no dia 17/10. Foi lembrado o conteúdo de fotolegenda e os alunos e a professora saíram de sala para observar os elementos contidos no pátio da escola, e discutidos características da escola que eles poderiam colocar na fotolegenda.

No momento da realização da atividade os alunos ficaram empolgados ao ver as fotos da escola em que eles estudam, e houve muita dúvida sobre como escrever alguma palavra da legenda. Para facilitar, as palavras foram escritas no quadro. A maior dificuldade é a quantidade de alunos, esse sempre é o maior desafio, pois devido ainda estarem em aquisição da escrita, necessitam de muita orientação e acompanhamento individual pelo professor durante o processo de escrita.

Referências

ANÁPOLIS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Anápolis**, 2023.

CELINSKI; SCHOENHERR. **Lente Quente: registro fotojornalístico diário da cultura em Ponta Grossa**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Prêmio Expocom 2011 – Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação. 2011

DIÁRIO DE CAMPO. 2023.

MODERNA. **Coleção desafio língua portuguesa [livro eletrônico] : manual do professor: digital**. Moderna (org.); editora responsável: Roberta Vaiano.- 1. ed.- São Paulo, 2021.
<https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/desafios/lingua-portuguesa-1/professor/content/arq00.xhtml#879b8aff742c3e701ee20bbd1d064c68>
Acesso em:20/10/2023

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil**. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.). Saberes pedagógicos e atividades docente. São Paulo: Cortez Editora, 7ª ed. 2012.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Artmed, Papirus, 1997.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

SUANNO, João Henrique. **O papel do brinquedo na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.** In SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa rosa (orgs.). Didática e interfaces. Rio de Janeiro: Deescubra, 2007.

Os Desafios dos Algoritmos das quatro operações básicas de matemática

Lilian Araujo Santos Mendes

Jean Isídio dos Santos

Resumo

Este texto é um relato de experiência que possui como objetivo analisar como se deu a regência do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, em uma turma de 4º ano, do período vespertino, em uma escola pública do município de Anápolis. O estágio aconteceu uma vez por semana, nas quartas feiras, e em uma destas aulas, foi aplicada uma atividade de matemática competitiva aos alunos. A finalidade do exercício era trabalhar revisão dos algoritmos básicos, como contas de adição, subtração, multiplicação e divisão. Com isso, quem terminasse em primeiro lugar, com todas as contas certas ganhava um picolé, teve premiação para segundo e terceiro lugar também. Durante todo período da observação do estágio, notou-se que os estudantes possuíam bastante dificuldades em realizar atividades básicas, como leituras, interpretação e as quatro operações matemáticas. Diante disso, foi escolhida a data do dia 27 de setembro de 2023 para destacar neste trabalho.

445

Palavras-chave: Observação; Estágio; Matemática; Dificuldades de Aprendizagem.

Introdução

O presente trabalho é um relato de experiência vivenciado no período de regência do estágio supervisionado dos anos iniciais, no ano de 2023, desenvolvido durante a disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia. Foi realizado no período noturno, desde o mês de agosto até dezembro deste ano. O Estágio acontece uma vez por semana, sendo na quarta-feira no período vespertino e orientado pelo professor da disciplina.

O objetivo deste trabalho é destacar uma atividade que foi desenvolvida durante o Estágio Supervisionado. Buscamos refletir sobre uma atividade de matemática que tinha o propósito de ser um desafio das quatro operações básicas matemáticas, ministrada em uma das aulas de estágio. Foi possível observar que, mesmo acompanhando e tirando as dúvidas dos alunos, que eles possuem bastante dificuldades na disciplina e em realizar os algoritmos de adição, subtração, multiplicação e divisão.

A metodologia utilizada é a observação participante. Para Lüdke e André (1986) a observação é um método de pesquisa qualitativa e exige que o observador seja atento, faça registros descritivos, saiba separar detalhes relevantes em anotações organizadas. Participante por ser uma forma de coletar dados em que a pesquisadora participa das atividades diárias com os estudantes. No trabalho em questão, foram realizadas anotações e depois as mesmas organizadas em relatórios semanais para envio como parte das atividades propostas pela disciplina.

Diante disso, foram utilizados os seguintes referenciais teóricos: Selbach (2015), Zatti, Agranionih e Enricone (2010) e Fonseca (1995) para fundamentar este relato de experiência.

Discussão sobre a importância da matemática: dificuldades de aprendizagem das quatro operações básicas

A matemática é um conhecimento muito importante para a vida toda, pois sua aprendizagem é essencial para o desenvolvimento humano. É através dela que os estudantes poderão construir um saber que os capacite a refletir sobre sua realidade e também como agir com o intuito de transformar o meio em que vive.

Atualmente, ensinar matemática é diferente do que alguns anos atrás, pois anteriormente via-se a matemática somente como regras, técnicas, fórmulas e cálculos. Segundo Selbach (2015, p. 40), ensinar matemática na modernidade é "[...] aumentar a participação do aluno na produção do conhecimento matemático, ajudando-o a aprender a resolver problemas, discutir ideias, checar informações e ser desafiado de maneira intrigante e criativa".

De acordo com Selbach (2015), entende-se que o ensino da matemática pressupõe a participação de 3 itens. O primeiro deles o estudante, que é o agente central da sua própria aprendizagem. Posteriormente os conteúdos conceituais, este leva em consideração o nível de saberes em que se encontra o aluno. E o terceiro e último item, o professor, que é o mediador do conhecimento entre os conteúdos específicos e os estudantes.

O professor, para desempenhar esta função, precisa estar em constante aprendizado, precisa dominar métodos, conhecer as individualidades de cada aluno e ter clareza dos conteúdos que irá ensinar. Deste modo, o professor entende que “a profundidade do ensino se subordina à efetiva capacidade de aprendizagem do seu aluno” (SELBACH, 2015, p.54).

A professora regente buscou fazer aulas de reforço, revisar os conteúdos, esteve sempre realizando explicações. Contudo, nesses momentos de revisão os alunos vão lembrando e conseguindo realizar as atividades, mas eles não memorizam como faz, é como se não aprendessem porque não conseguem fazer sozinhos.

Na 5ª série do Ensino Fundamental, observa-se que as dificuldades em Matemática geralmente tendem a se acentuar, já que, até o nível anterior, os conteúdos relacionavam-se ao domínio dos algoritmos básicos das quatro operações, sendo mais enfatizadas as questões relacionadas à escrita e leitura. Tornando-se disciplina específica no currículo, as dificuldades passam a ser mais sistemáticas, de modo que os índices de reprovação costumam aumentar. (ZATTI; AGRANIONI; ENRICONE, 2010, p.116).

Os erros mais comuns dos estudantes, aconteceram nas montagens dos algoritmos, erros de contagem e em relação ao cálculo mental. Isso pode acontecer devido a não compreensão do algoritmo ou até mesmo falta de atenção, dificuldades de memorizar o conteúdo. Na figura, abaixo, são apresentados os estudantes durante a realização da atividade de matemática

Figura 1: alunos realizando a atividade discutida neste trabalho



Fonte: arquivo pessoal.

Fonseca (1995, p. 217) afirma que são vários os motivos relacionados com as dificuldades para aprender essa matéria escolar, dentre eles: “[...] ausência de fundamentos matemáticos, falta de aptidão, problemas emocionais, ensino inadequado, inteligência geral, capacidades especiais, facilitação verbal e/ou variáveis psiconeurológicas.

A atividade ministrada foi de cunho competitivo, pois valia um picolé para quem concluísse em primeiro lugar com todas as respostas certas. Houve acompanhamentos individuais para aqueles que chamavam nas carteiras. Foi possível observar bastantes erros. Os alunos confundiam os resultados, tentavam fazer direto e isso prejudicava a qualidade das respostas. Era uma atividade que envolvia as quatro operações juntas, adição, subtração, multiplicação e divisão.

Figura 2: alunos realizando a atividade discutida neste trabalho




Fonte: arquivo pessoal.

Os estudantes apresentaram maior dificuldades nas operações de divisão, subtração e multiplicação, seguindo esta ordem de grau de dificuldade. A seguir, figura 3, está em anexo a atividade realizada pelos estudantes.


Figura 3: Atividade desenvolvida pelos alunos



Percorrendo a trilha com as quatro operações



$9 \times 8 =$	$:$	$8 =$	$+$	$16 =$	$:$
$3 \times$	$= 9 \times$	$= 2 -$	$= 5$		
$:$	$9 =$	$+$	$26 =$	$:$	$7 =$
$= 10 +$	$= 5 \times$	$= 8 :$	$= 27$		
$15 =$	$\times 14 =$	$:$	$4 =$	$\times 9 =$	$:$
$3 \times$	$= 11 -$	$= 30 +$	$= 3$		
$:$	$6 =$	$- 14 =$	$\times 9 =$	$:$	
$= 5 :$	$= 5 +$	$= 5 \times$	$= 3$		
$- 6 =$	$+ 8 =$	$:$	$7 =$	$\times 27$	$=$
$= 27 +$	$= 7 \times$	$= 9 :$			
$5 =$	$\times 7 =$	$:$	$6 =$	$+$	$74 =$
					$:$
					$133 = 7 \times$
					$= 5$



Fonte: arquivo pessoal.

Esta dificuldade é uma situação complexa, pois os alunos tendem a perder o interesse quando não são atraídos pelo conteúdo. Não saber executar os algoritmos pode levar a essa desistência de aprendizagem, pois são muitos erros que vão ficando repetitivos e os estudantes insatisfeitos, como afirmam as autoras: Zatti, Agranionih e Enricone (2010).

É importante refletir que dificuldades relacionadas aos primeiros estágios das operações básicas (contagem, adição e subtração) podem resultar em problemas futuros, relacionados tanto com aspectos cognitivos quanto com a motivação, já que a criança não obtém satisfatoriamente noções de habilidades básicas que serão importantes posteriormente. Além disso, ao perceber seu insatisfatório grau de êxito no desempenho de atividades matemáticas, pode se desmotivar e perder o interesse. (ZATTI; AGRANIONI; ENRICONE, 2010, p.128).

No entanto, para as autoras, compreender os conceitos das operações básicas é primordial para assimilação dos algoritmos das operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão). Caso isso não ocorra, o aluno terá dificuldade em realizar cálculos no decorrer do processo

de aprendizagem dos anos posteriores e, por consequência, em situações do cotidiano que exigem este tipo de raciocínio.

Considerações Finais

O estágio supervisionado é de extrema importância para a formação acadêmica do discente, pois permite que ele tenha vivências da realidade de uma sala de aula e com isso vai ganhando experiência até formar-se um professor regente. Constatamos que a dificuldade maior em não conseguir realizar as operações básicas consistiu na não compreensão do algoritmo, no momento da montagem e execução.

Segundo Zatti, Agranionih e Enricone (2010, p.130), “os algoritmos tradicionais da divisão e subtração, nos quais os alunos apresentaram mais dificuldades, envolvem sobremaneira a memória de trabalho, uma vez que muitas informações e processos têm que ser considerados ao mesmo tempo”. Por exemplo, o algoritmo da divisão, que envolve o domínio da multiplicação, da tabuada e da subtração. Isso é considerado bastante complexo para os estudantes, devido a dificuldades de atenção e memorização os alunos não conseguem aprender o conteúdo.

Referências

- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- SELBACH, Simone. **Matemática e didática**. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. - (Coleção Como Bem Ensinar / coordenação Celso Antunes).
- ZATTI, Fernanda; AGRANIONI, Neila Tonin; ERICONE, Jacqueline Raquel Bianchi. **“Aprendizagem matemática: Desenvolvendo dificuldades e cálculos dos alunos”**. PERSPECTIVA, Erechim. V.34, n.128, p. 115-132, dezembro/2010.

Autoridade *versus* autoritarismo no contexto escolar e a educação humanizadora: um relato de experiência

Tatiane Rodrigues da Silva Modesto
Jean Isídio

Resumo: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência, baseado em vivências obtidas no estágio supervisionado de regência nos anos iniciais do ensino fundamental I, no ano vigente de 2023. Temos como objetivo evidenciar um impasse ainda existente no ambiente escolar, o autoritarismo e apresentar como proposta de intervenção, a educação humanizadora como um modo de exercer a autoridade. Buscaremos conduzir estudantes e profissionais da

educação à reflexão, no tocante ao autoritarismo e aos impactos causados, pelas diferentes perspectivas utilizadas na prática pedagógica. Evidenciando a relação professor-aluno e a introdução de uma pedagogia humanizadora na expectativa de melhorar a eficácia do processo de ensino aprendizagem. A pesquisa é de cunho bibliográfico, realizada numa abordagem qualitativa e empírica. Fomentada em referenciais teóricos como Arreguy (2020), Fidalgo (2021), Rodrigues *et al.* (2019) e Nogueira e Bispo (2022).

Palavras-chave: autoridade; autoritarismo; relação professor-aluno; educação humanizadora; relato de experiência.

Introdução

Esse relato de referência tem como objetivo, expor a narrativa de uma vivência específica, ocorrida no decorrer do trabalho em campo, do estágio supervisionado de docência nos anos iniciais do ensino fundamental I. O estudo empírico foi realizado numa escola municipal da cidade de Anápolis - GO, durante os períodos de observação e regência, do estágio supervisionado de docência nos anos iniciais do ensino fundamental I. Destacou-se dentre as experiências ocorridas, vários recortes das situações que foram presenciadas o tema em voga.

Sua finalidade é a construção de conhecimento, enriquecendo o âmbito social e, principalmente, educacional – meio acadêmico e escolar – a fim de contribuir em melhorias, com intervenções, no trabalho pedagógico de gestores, professores e discentes dessa área de atuação. Pretende-se colaborar com a formação inicial dos discentes da área da educação da UEG, bem como para o conhecimento e reflexão dos profissionais da educação, além de possíveis intervenções em suas práticas pedagógicas.

O trabalho foi desenvolvido baseado no método de pesquisa de abordagem qualitativa, buscando uma melhor compreensão do tema abordado, bem como de forma empírica, fazendo recortes de evidências concretas, da experiência prática ocorrida durante o período de regência do estágio supervisionado. Para isso, utilizou-se como fundamento teórico autores como Arreguy (2020), Fidalgo (2021), Rodrigues *et al.* (2019) e Nogueira e Bispo (2022), entre outros, para fomentar e enriquecer este relato de experiência.

Autoridade, autoritarismo e a educação humanizadora: breves conceitos

Atualmente, um dos fenômenos em evidência no contexto educacional, refere-se ao relacionamento professor-aluno, “para a garantia da qualidade que se deseja, sobretudo no nível do Ensino Primário Secundário, mas também Superior” (FRANCISCO *et al.*, 2023, p. 14). A esse respeito, destaca-se a questão da autoridade *versus* autoritarismo no contexto escolar e os impactos que podem causar no processo de ensino-aprendizagem.

A autoridade, segundo Arreguy (2020, p.139), “não pode ser determinada nem pelo uso da força, nem pelo uso da argumentação”. O detentor de autoridade, não deve manipular as pessoas, forçando-as a realizarem ações por obrigação, coagindo-as a seguir sua vontade imposta. Em contrapartida, ele deve inspirar o outro a agir de forma mais igualitária, buscando estreitar relações com o outro.

Há de se destacar, duas formas de obtenção de autoridade. O primeiro modelo é mediante a autoridade formal, onde a aquisição de poder se dá pela ocupação de uma posição de prestígio no meio social. A pessoa é atribuída a uma função de destaque e em razão dessa organização hierárquica, lhe é outorgado o respeito e admiração das demais pessoas. Segundo Fidalgo (2021, p.17),

Uma pessoa ganha o estatuto de autoridade – autoridade formal – quando ocupa uma posição importante nas relações sociais, quando detém influência num determinado assunto devido ao seu domínio de conhecimentos, ou quando assume um papel de destaque numa relação hierárquica, quer devido à sua competência, posição social ou ascendente. Nestes casos, a autoridade não se impõe pela violência, mas sim por um poder institucionalizado ou pelo respeito e admiração. (FIDALGO, 2021, p. 17).

O professor como mediador do conhecimento, histórico e culturalmente construído, e assumindo um papel de respeito entre os alunos envolvidos dentro da sala de aula – professor e aluno – assume essa função de autoridade, sendo legítima, mediante submissão legal e de livre escolha das pessoas que a aceitam. Fidalgo (2021) sustenta que, a autoridade está intimamente ligada à confiança, à promoção de valores democráticos, como respeito, paz, autonomia, tolerância, igualdade e liberdade, educando seus estudantes, de forma eficaz, e preparando-os para exercerem, ativamente, a cidadania. Além da autoridade formal, observada por sua relação hierárquica, o professor conquista a autoridade demonstrando conhecimento e domínio tanto de sala, quanto dos conteúdos abordados em suas aulas, obtendo respeito e admiração de seus alunos como resultado da eficácia no seu ato de ensinar (CARLOS, 2014). Esse modelo de obtenção de autoridade se faz pelo reconhecimento, no qual ocorre a valorização ao domínio de conhecimento que aquela pessoa específica possui.

A contrariedade surge, quando a autoridade do professor é utilizada de forma errada, na execução das funções docentes, ao tentar solucionar os impasses que ocorrem no âmbito escolar, concretizando o autoritarismo. Esse traz consigo a imposição e a superioridade, extrapolando os limites docentes, uma vez que o professor “deixa de desempenhar seu papel de mediador se

colocando como superior ao aluno em todos os sentidos, desconsiderando o papel que o aluno tem na prática pedagógica” (CARLOS, 2014, p. 98).

No que diz respeito ao autoritarismo, Siqueira e Santos (2021, p. 8) explanam que, “há apenas o indivíduo autoritário ditando todos os passos a serem seguidos, se mostrando como o único ser que detém o conhecimento, que se estabelece em uma relação de superioridade, tirania”. Essa relação é feita através da imposição, evidenciando a educação bancária de Paulo Freire (1970), onde somente o professor é o detentor do conhecimento e “deposita” o saber no aluno.

De acordo com Fidalgo (2021), o docente autoritário é um agente tirano, opressor, controlador, que quebra o respeito a ele instituído por sua posição hierárquica e profissional. Ele próprio anula a legitimidade de seu papel de professor, tornando as pessoas ferramentas para obter o poder. Diferente do que alguns professores ainda pensam, o viés autoritário é absolutamente um método de educação arcaico e ingênuo, sendo incapaz de sustentar o respeito, a disciplina e a obediência de seus estudantes dentro da sala de aula (SANTOS, 2008). Essa prática arbitrária, provoca em seus alunos o desinteresse e a desmotivação.

Esse desinteresse e desmotivação do aluno é oriunda do tradicionalismo do professor. A imposição de regras autoritárias, eliminando a autonomia dos estudantes, tornando suas aulas monótonas e nenhum pouco atraentes são algumas das causas para a falta de interesse e motivação. Esse ânimo e interesse pode ser estimulado na medida em que o professor incentiva a autonomia dos alunos, cedendo espaço para que eles participem ativamente da aula, com diálogos, trocando opiniões e saberes e despertando sua criatividade. Métodos que entretinha os estudantes, os fazem sentir parte de seu próprio processo de aprendizagem, resultando em entusiasmo e fomento pelos estudos.

O docente como mediador no processo de ensino-aprendizagem, deve exercer uma prática dialógica com seus alunos, estimulando-os à participação e interação, colocando-os como protagonistas em seus processos de construção de conhecimento. Quando o professor não dá abertura para os alunos, inibindo-os, e impondo o silêncio absoluto em todo o tempo, provoca desinteresse e desmotivação, conduzindo uma aula chata e entediante (CARLOS, 2014).

Diante das vicissitudes do campo escolar, emerge a educação humanizadora, como uma proposta de intervenção para as práticas pedagógicas docentes baseadas

em um *modus operandi* inadequado nas abordagens educacionais. Em oposição ao autoritarismo, a educação humanizadora trabalha colocando “o aprendiz como protagonista, dar-lhe voz e agir sempre pensando no seu potencial” (NOGUEIRA; BISPO, 2022, p. 9). A educação humanizadora ou pedagogia humanizadora

compreende a criança como um sujeito histórico e de direitos, e, preocupa-se com seu processo de desenvolvimento de forma integral, englobando aspectos cognitivos, sociais, culturais, emocionais, através de uma proposta que defende uma aprendizagem significativa, relacionada com a vida e com o contexto do educando, considera a realidade, valoriza a autonomia, a curiosidade, a esperança, em oposição uma educação bancária, opressora e desumanizadora. (RODRIGUES *et al.*, 2019, p. 2).

Rodrigues *et al.* (2019), coloca a educação humanizadora como centralizadora da criança em seu processo de desenvolvimento pleno. Onde visa trabalhar a individualidade dos estudantes, objetivando sua formação integral, observando o contexto sócio emocional e cultural e a bagagem que ela traz em seu ser. A pedagogia humanizadora estimula a criatividade, a autonomia e a comunicação/interação de cada indivíduo.

Em oposição ao despotismo da educação autoritária, a perspectiva humanizadora dá abertura para que o aluno exponha suas opiniões e experiências, expresse suas necessidades e particularidades e contribua nas tomadas de decisões no tocante às atividades escolares. Ressalta-se que “a educação humanizadora é o princípio da ética e da responsabilidade com a formação do outro” (ZANOTTO, 2022, p. 18), objetivando a formação de sujeitos ativos e críticos, que intencionam a transformação social.

Há de se destacar a relevância da temática autoridade, autoritarismo e a educação humanizadora, com o intuito de dissipar conhecimento crítico a esse respeito e, conseqüentemente, acrescentar preceitos, que intervenham positivamente, à práxis pedagógica do profissional. Visando a melhoria na efetividade do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e a formação de um aluno crítico e agente transformador da realidade social em que está inserido.

Resultado e discussão

A pesquisa foi realizada em uma turma de terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental I, em uma escola municipal da cidade de Anápolis, durante o segundo semestre do ano de 2023. A cada episódio de regência, foi feito o registro das atividades executadas e possíveis

resultados, num formato de relatório do estágio supervisionado, intencionando a observação de cada momento das aulas referentes ao dia.

Ao longo do estágio, constatou-se, a partir da observação da prática pedagógica da figura docente dentro da sala de aula, a aplicação frequente de atos e atitudes autoritárias. As aulas são conduzidas com a exigência de silêncio absoluto, não dando abertura para nenhum tipo de conversa ou atividades que estimulassem mais interação entre os alunos. No decorrer da aula, predomina um poderio centrado na professora, que exige silêncio absoluto por parte dos alunos. Fidalgo (2021, p.18) certifica o fato, relatando sobre uma autoridade posta pelo autoritarismo, mediante violência e ameaça, resultando numa obediência oriunda do medo das possíveis punições.

Para Valente (2020, p. 9), “exigir total silêncio em sala de aula, gritar periodicamente com os discentes e utilizar de pressão psicológica como datas, provas e notas para atingir seus objetivos”, são ações praticadas por docentes autoritários. Sendo várias as consequências para essa atitude, de indisciplina, insatisfação do professor e do aluno, à revolta por parte do estudante. Em observações, notou-se que mesmo com frequentes imposições, alguns alunos continuam com certa “indisciplina”, sempre buscando conversas e provocações com colegas. Além disso, é possível fazer vários recortes de situações, principalmente, no período do lanche, antes do recreio, onde as crianças conversam entre si, andam pela sala, até para compartilhar seus lanches. Nestes momentos, o silêncio também é exigido. Escuta-se uma criança dizer: “olha a cara da tia”, e conseqüentemente outras começam a gritar, também, impondo que todos se calem. As crianças estão tão submersas no ambiente hostil, que praticam os mesmos atos repressivos. O silêncio pode até vir, por hora, no entanto, não é assegurado por muito tempo, causando a suspensão do recreio no dia vigente.

Diante desses impasses, dificuldades vieram à tona em momentos da regência. Enquanto eu ministrava a aula, em instantes e dias variados, houveram interrupções com bramidos, compelindo-os ao silêncio. É claro que em circunstâncias, sobretudo nas explicações, há a necessidade do silêncio, porém, a solicitação deve ser feita de forma adequada, de maneira em que não conduza um clima de tensão na sala de aula.

Os planejamentos e desenvolvimento das aulas da regência, sempre buscaram estimular a interação e a participação ativa das crianças, abrindo caminho para que eles colocassem em prática a criatividade, o raciocínio, o pensamento crítico e a expressão de ideias e opiniões. Atividades

como jogos e brincadeiras direcionadas aos conteúdos das aulas, desafio matemático, atividades de cruzadinha e quebra-cabeça, leitura de contos e recursos visuais, suscitaram em uma efetividade parcial, tendo em vista que, em partes, houveram as interrupções supramencionadas e outras atividades foram negadas no planejamento, pois intencionava o trabalho em grupo.

As propostas sempre envolviam um modo que incentivasse a proatividade das crianças, tendo em vista que “é importante que os jovens sintam que não estão ali como sujeitos passivos, apenas a ouvir o que lhe dizem, mas que também eles têm de ter um papel dinâmico e ativo na sua aprendizagem” (FIDALGO, 2021, p. 56). Até porque, ao invés de tensão, o professor deve desenvolver um clima libertador em sala de aula, visando o respeito, a confiança, a efetividade da aprendizagem do aluno e sua formação integral.

se apresentar como alternativa de intervenção a esses dilemas, a educação humanizadora, onde o docente deve priorizar sua relação com os alunos. Métodos que abordam aulas mais interativas e inclusivas, incentivando os estudantes ao diálogo, emancipação, resolução de atritos, trabalho coletivo e diversificado, são algumas maneiras de aplicação de uma pedagogia humanizadora.

Esse modelo de educação, caracteriza-se num formato horizontal, privilegiando a edificação do crescimento participativo, dialógico, democrático e humanizador. A criança tem voz, é ouvida e acolhida, há o “processo de aprendizagem que dialoga com as vivências e experiências dos alunos, provocando o desejo de mudança, de superação e de transformação da realidade” (RODRIGUES *et al*, 2019, p. 2). Na educação humanizadora, há o equilíbrio entre o afeto e a racionalidade do professor.

Tendo em vista um caráter autoritário e conservador do professor e que ele atua de forma inconscientemente, é preciso observar algumas questões: como a educação atual pode se desvencilhar da desumanidade e do tradicionalismo? Como o docente pode ressignificar sua práxis pedagógica? Nogueira e Bispo (2022), pondera que

[...] para a promoção de uma educação humanizadora, é preciso a promoção de reflexão a respeito da barbárie em que a própria escola, enquanto instituição social, está inserida. É necessária uma constante conscientização de educadores sobre a importância de uma educação contrária à barbárie, e não a simples preocupação com transmissão de conteúdos. (NOGUEIRA; BISPO, 2022, p. 14-15).

Geralmente, o tradicionalismo e a prática de uma educação opressora predominam nas salas de aula e escolas, vista por Nogueira e Bispo (2022) como uma barbárie implantada nas instituições de ensino. Diante disto, para uma transformação educacional tem-se a necessidade de uma reflexão por parte da escola e dos profissionais da educação. Os professores precisam ser conscientizados sobre a importância de aplicar uma educação humanista ao invés da arbitrariedade presente em sua prática pedagógica.

Para ressignificarem suas práticas pedagógicas, os docentes precisam auto avaliar suas ações, atitudes e métodos e, precisando, reconhecer a necessidade de transformação, dando um novo significado ao seu modelo de educação. A promoção de formações continuadas com esta temática, pode ser aliada na conscientização e na apresentação de distintas estratégias e métodos, baseados por exemplo na educação humanizadora, possíveis de usufruto pelo docente em suas práticas pedagógicas. Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanizadoras, o corpo educacional deve estar em conjunto, colocando o aluno como centro na educação, em prol da formação integral de cada um.

Considerações finais

Diversos professores, mesmo cientes da inviabilidade da prática autoritária, continuam utilizando sua autoridade de forma errônea, impondo uma tirania que quebra com todo ciclo de confiabilidade e respeito, posto a ele pela relação hierárquica. Sabe-se que para uma boa convivência e um eficaz *modus operandi* do ensino, há a necessidade de um bom relacionamento professor-aluno, promovendo a autonomia e valorizando o potencial do discente.

A educação humanizadora é uma abordagem pedagógica adequada para se implementar no ensino, a fim de envolver os estudantes ativamente no seu próprio processo de construção de conhecimento e formação integral do seu ser. Formando um ambiente na sala de aula, e em toda a escola, respeito, afetuoso, democrático, dialógico, intencionando o desenvolvimento de habilidade, como a proatividade, criatividade, assim como as especificidades de cada aluno.

A escola tem a função de educar seus estudantes numa perspectiva emancipadora, visando a liberdade e a formação do outro. O docente não é o único detentor do conhecimento, mas mediador da construção dos saberes, tendo o aluno como parte ativa deste processo. Cabe ao professor, em conjunto com a instituição escola e sua gestão, criar situações onde a educação e o

respeito possam entrar em equilíbrio, objetivando, de forma autêntica, o desenvolvimento pleno do indivíduo.

Referências

ARREGUY, Marília Etienne. A autoridade à revelia do autoritarismo? **Cad. Psicanálise (CPRJ)**, Rio de Janeiro, v. 42 n. 43, p. 137-160, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.cprj.com.br/ojs_cprj/index.php/cprj/article/view/238/177. Acesso em: 21 out 2023.

CARLOS, Marcos Carvalho. Os conceitos de autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno. **Comunicaciones en Humanidades**, Santiago de Chile, out. 2014. Disponível em: <http://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/view/725/708>. Acesso em: 21 out. 2023.

FIDALGO, Filipa Inês Neves. **A autoridade na educação considerações a partir de uma experiência de formação**. Nova FCSH, Lisboa, out. 2021. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/136217/1/Relatorio%20de%20Est%20a1gio%20-%20A%20Autoridade%20na%20Educa%20a7%20c3%20a3o%20-%20Filipa%20Fidalgo%20-%20out2021.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

FRANCISCO, Elizabeth Hama *et al.* O impacto causado por um professor arrogante e prepotente na aprendizagem de seus alunos. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, ano IV, n. 44, set. 2023. Disponível em: <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/473/478>. Acesso em: 21 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

NOGUEIRA, Ione da Silva Cunha; BISPO, Silvana Alves da Silva. Formação de professores e a crise da autoridade docente: a educação humanizadora como alternativa viável. **Revista de Língua e Literatura**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2022. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/15250/11592>. Acesso em: 21 out 2023.

RODRIGUES, Anelise De Oliveira *et al.* O educar na educação infantil a partir de uma perspectiva humanizadora. **Salão do Conhecimento**, Santa Rosa, out. 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12739>. Acesso em: 21 out. 2023.

SANTOS, Jaqueline Correia dos. **A violência psicológica entre professor e aluno**. Salvador: Faculdade Federal da Bahia, 2008. Disponível em:

<https://repositoriodev.ufba.br/bitstream/ri/32638/1/JAQUELINE%20CORREIA%20DOS%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

SIQUEIRA, Douglas Eduardo Bueno de; SANTOS, Genivaldo de Souza. **Alteridade e autoritarismo em Paulo Freire**. Simeduc, São Paulo, mar. 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14813/6371>. Acesso em: 21 out. 2023.

VALENTE, Jaciel Rossa. Autoridade ou autoritário? Reflexões a partir do estágio de regência em História no Ensino Fundamental II. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/7637/6911/112219>. Acesso em: 21 out. 2023.

ZANOTTO, Jéssica Aparecida Lima. **A educação humanizadora no processo formativo do educador: reflexões com Paulo Freire e Miguel Arroyo**. Erechim: UFFS, 2022. *Online*. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/5475/1/ZANOTTO.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA DEFICIENTE NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Jéssica Moreira Silva
Jean Isídio dos Santos

RESUMO

460

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência vivenciado durante o período de estágio em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Anápolis, no ano de 2023, na turma do 4º ano D. Para tanto, foram utilizadas pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica. Com a ajuda destes métodos, buscou-se averiguar como se institui a inclusão dos alunos com deficiência nessa etapa de ensino, tendo como referência as propostas legais e as orientações pedagógicas nesse contexto. Inicialmente efetivou-se a análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) da referida instituição educativa, com a finalidade de identificar, expressas neste documento, as propostas legais no que concerne prioritariamente ao processo de inclusão escolar, bem como, os profissionais envolvidos nesse processo.

Palavras chave: Inclusão; Projeto Político Pedagógico; Deficiência; Propostas legais.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem humana é um fenômeno cultural historicamente condicionado pelas condições concretas de vida e, por isso mesmo, com enorme amplitude de variação em suas formas de manifestação. É improvável que uma única teoria da aprendizagem possa dar conta da diversidade e complexidade do fenômeno da aprendizagem.

Dessa forma, a natureza individual e social de cada estudante é um dos motivos pelos quais se torna desafiador empregar somente um método de ensino (TUNES, et al. 2006, p.8), sendo necessário buscar, continuamente, novos métodos de ensino e de recursos pedagógicos que sejam acessíveis e que desenvolvam o máximo possível as habilidades dos alunos. Dentre esses, aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, buscando à autonomia e independência dessas crianças dentro e fora da escola.

Destaca-se que, ao mencionar pessoas com deficiência, não estou me referindo especificamente de um único grupo de pessoas, mas sim de todas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, seja ela, cognitiva, física, auditiva, visual, dentre outras categorias presentes na sociedade (GARCIA, 2004, p.5). Considerando a importância da escola no processo educativo para

a inclusão e a cidadania, ela deve se constituir em um espaço ideal para discutir e trabalhar a inclusão, não somente direcionados à socialização.

Desse modo, é importante que sejam criados recursos e adaptações para atender às necessidades especiais dos alunos, garantindo assim que todos tenham acesso ao conhecimento e aprendizado de tal forma que o indivíduo que ali se encontra se torne capaz de pensar, de expor seus pontos de vista, para que assim, se sinta parte de uma sociedade. Essa se constitui, pois, em um direito de todos e deve ser tratada com seriedade e comprometimento por todos os responsáveis pela educação.

INCLUSÃO ESCOLAR

Definir o que é inclusão não é tarefa fácil pois trata-se de uma proposta que representa valores simbólicos importantes, compatíveis com a igualdade de direitos (BRASIL, CNE/CEB, 2001, p.11). Todavia, segundo o Parecer CNE/CEB nº 17/2001:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, CNE/CEB, 2001, p.8).

Considerando que a instituição escolar é um local essencial para o desenvolvimento e progresso das crianças em uma sociedade que visa a formação cidadã, ela se configura como o ambiente propício para abordar e trabalhar a inclusão. Isso não se limita apenas à socialização, mas, sobretudo, à promoção de recursos por meio de diferentes abordagens pedagógicas, com conteúdo relevante, que efetivamente contribuam para que a inclusão seja uma realidade palpável e não apenas um propósito. Dessa maneira, a escola mostra-se como uma das principais instituições encarregadas de fazer com que a inclusão se torne uma realidade.

Entretanto, a inclusão nas escolas é permeada de uma séria oposição por parte da sociedade e também das autoridades, vez que estes, encontram dificuldades em aceitar que todos, independente da pessoa ter ou não alguma deficiência, tem direito a igualdade de oportunidades educacionais e acesso a uma escola comum (BRASIL, CNE/CEB, 2001, p.11).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) tem como objetivo proteger e assegurar os direitos e garantias dos cidadãos, incluindo aqueles com deficiência. O artigo 5º dessa lei destaca as garantias fundamentais que todo cidadão, independentemente de ter ou não alguma deficiência, haja vista que: “Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, CF, 1988).

Nessa direção, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) enfatiza: “Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]”.

Deve-se enfatizar, a princípio, que a inclusão escolar dos alunos com deficiência não se limita apenas à presença do aluno na escola. A inclusão se refere à participação de todos os indivíduos em um processo de interação, comunicação e engajamento social, sendo necessário que o ambiente escolar seja adaptado às suas necessidades físicas. Além disso, é preciso que haja ações, atitudes e um maior desempenho por parte dos profissionais da escola, bem como na comunidade escolar em geral para que a inclusão de fato ocorra.

Os professores que possuem alunos com deficiência em suas salas de aula possuem obstáculos maiores do que aqueles que os não possuem, haja visto que, esses educadores precisam estar familiarizados com variados métodos pedagógicos, a fim de oferecer maior suporte educacional em caso de qualquer eventualidade que possa surgir. Nesse sentido é imprescindível o oferecimento de tratamentos individualizados, currículos adaptados, recursos para comunicação e uma interação/colaboração entre a família e a escola, o que é fundamental para o sucesso e aprendizagem da criança (SILVA e SILVA, 2016, p.133).

Outro ponto de suma importância para que ocorra a inclusão no ambiente escolar é a presença do acompanhante especializado (cuidador). A Lei 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevê, em seu no artigo 58 que a pessoa que necessita de atendimento especializado, comprovada a necessidade de receber suporte individualizado em questões relacionadas à sua mobilidade, necessidades pessoais e execução de tarefas educacionais.

Para isso: “§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (p. 24). Dessa forma, para que o docente possa prestar um atendimento educacional eficiente e não se sinta sobrecarregado, a Resolução CME N.052, de 24 de junho de 2013, estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis. Assim,

Art. 12 - Para assegurar o atendimento educacional especializado, os estabelecimentos devem prever e prover:

[...] VI – para a inserção de uma criança com necessidades especiais haverá redução de 10% no total das vagas da sala, considerando o número máximo de alunos regulamentado conforme normatização do Conselho Municipal de Educação para cada etapa e modalidades da educação do Sistema Municipal de Ensino, sendo permitido o número máximo de 02 (dois) alunos com necessidades educacionais especiais por sala, devendo ser agrupados por deficiências semelhantes, de modo que as classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. (p. 6 e 7).

É recomendável, portanto, que a quantidade de alunos na sala de aula seja reduzida, para que assim o professor possa fornecer um atendimento efetivo, significativo e não se sinta sobrecarregado pela superlotação da classe, e que acaba por garantir uma educação que atenda às necessidades educacionais especiais da sala.

Nessa perspectiva, a Resolução CME n.052, de 24 de junho de 2013 estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, estabelece: “Art. 12 - Para assegurar o atendimento educacional especializado, os estabelecimentos devem prever e prover: [...] IV – cuidador, mediante a necessidade do aluno, após análise de equipe multiprofissional; [...]” (p.6 e 7);

O cuidador educacional tem função essencial para o aluno com alguma limitação física, cognitiva e/ou distúrbio específico. Em relação ao atual perfil educativo, o cuidador escolar deve estar presente nas diversas atividades em que o aluno participa, ajudando os estudantes que necessitam de seus cuidados, assegurando a inclusão no ambiente escolar e o progresso no aprendizado desses indivíduos (FREIRE, 2019) e, desse modo,

O cuidador é, também, um agente de transformação, pois possibilita uma mediação entre o conhecimento historicamente construído e passado em sala pelo professor ao educando com base em seu acompanhamento, pois é com eles que as crianças costumam tirar dúvidas e demonstrar suas dificuldades (p. 103).

Em vista disso, é de suma importância compreender a relevância do papel do cuidador na vida dos alunos com necessidades educacionais especiais. É necessário considerar que cuidador é igualmente um facilitador do conhecimento, pois é ele quem viabiliza uma conexão entre o saber que foi construído e ensinado em sala de aula pelo professor ao aluno por meio de sua supervisão, já que é com ele que as crianças geralmente esclarecem questões e demonstram suas limitações.

464

ANÁLISE DE PPP DA INSTITUIÇÃO E OBSERVAÇÃO *IN LOCO*

O texto abaixo trata dos resultados da análise do PPP e observação feita *in loco* na Escola Municipal dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Anápolis, no ano de 2023, na turma do 4 ano D.

A instituição supramencionada está situada no Bairro Jardim Gonçalves, na cidade de Anápolis-GO e atende, atualmente, 634 alunos distribuídos em dois turnos: matutino e vespertino. Contam com 12 salas e 24 turmas do 1º ao 5º Ano, organizadas da seguinte forma: 1º Ano (turmas A, B, C, D e E), 2º Ano (turmas A, B, C, D, E e F), do 3º Ano (turmas A, B, C, D e E), 4º Ano (turmas A, B e D) e 5º Ano (turmas A, B e D) (PPP, p.3 e 26-27).

A instituição de ensino desenvolve um programa educacional que encoraja o aluno a inovar, respeitando as fases do desenvolvimento do aprendizado que ocorrerá na interação entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos. O objetivo é formar indivíduos colaborativos, comprometidos com o mundo e capazes de expressar suas ideias e de ouvir os outros.

Por meio de tarefas variadas, a instituição de ensino oferece oportunidades para que o estudante aprimore suas aptidões e talentos, capacitando-os para agir e influenciar no ambiente em que reside, garantindo ao aluno um aprendizado que auxilie na obtenção do apreço pela natureza, pelo próximo e pela compreensão do mundo.

Desse modo, os recursos educacionais utilizados pela instituição são objeto de reflexão contínua por toda a comunidade escolar, especialmente pelos gestores e professores, visando descobrir abordagens mais eficazes que assegurem a todos uma educação relevante.

No que se refere ao processo de inclusão, essa instituição presta atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais, “[...] almejando sua inclusão na sociedade [...]” (PPP, p. 42).

Consoante o PPP da instituição, no quadro disposto nas páginas 39-41, a instituição de ensino atende atualmente um total de 64 alunos. Dessa forma:

[...] a instituição presta atendimento a um total de 32 crianças com deficiências durante o turno matutino e 32 crianças com deficiências durante o turno vespertino. Os quais apresentam algum tipo de deficiência como TEA, TDAH, Síndrome de Down, Paralisia cerebral, bipolar, entre outras.

Durante o período de observação, foi possível notar que de fato a instituição presta atendimento educacional especializado às crianças portadoras de deficiência, almejando sua inclusão na sociedade, ressaltando, que isso ocorre dentro das possibilidades que lhe são ofertadas.

Na turma do 4º ano “D”, onde foram realizadas as observações, possui 2 crianças com deficiência, sendo uma com Síndrome de Down e outra Transtorno Espectro Autista (TEA). O aluno com TEA presente na sala, apresenta características e sinais da deficiência, tais como, padrões repetitivos de comportamento, prejuízo tanto na linguagem verbal quanto a não verbal, entretanto, apresenta facilidade de aprendizado, principalmente na matéria de Matemática. Desse modo, como ele consegue acompanhar a turma em todas as tarefas, não se faz necessário a realização de atividades diferenciada para o mesmo, porém, salienta-se que ainda necessita do auxílio de cuidador devido ele não conseguir copiar textos do quadro (ele sabe escrever, porém, não consegue ler na lousa e fazer a transcrição, ou seja, ele precisa ouvir a palavra que deve ser transcrita).

Já a aluna com Síndrome de Down, apresenta atraso no desenvolvimento, prejuízo na linguagem verbal, atraso nas habilidades motoras grossas e finas, portanto, a metodologia de ensino aplicada a ela é diferente. São elaboradas atividades que auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, como pintura, recortes, colagem, e ainda, atividades que refletem

sobre a escrita e a leitura de números, relacionando-os à quantidade e atividades utilizando o alfabeto, para o reconhecimento das letras. Ressalta-se que a mesma necessita de acompanhamento de cuidadora em todas as atividades em sala de aula.

Salienta-se que, embora a professora busque incentivar e incluir os alunos com deficiência durante o processo de ensino aprendizagem, percebeu-se que o ‘tempo’ de cada aluno é diferente e como a demanda é alta, infelizmente, a maior parte do processo de ensino-aprendizagem e do processo de inclusão fica sob a responsabilidade dos profissionais cuidadores, que muitas das vezes não possuem formação suficiente para tanto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que a professora regente se preocupa com o aprendizado, autonomia e bem estar de todos os alunos, sem fazer qualquer tipo de distinção entre eles. Notou-se que, os demais alunos não excluem os alunos com deficiência e que os mesmos possuem grande afeto e respeito por eles.

Porém, apesar da escola desenvolver um programa educacional que encoraja o aluno a inovar, respeitando as fases do desenvolvimento do aprendizado dos alunos, tendo como objetivo formar indivíduos colaborativos, comprometidos com o mundo e com os outros, capazes de expressar suas ideias e de ouvir os outros, faz-se necessário mais atividades coletivas, haja vista que essas contribuem para a intensificação do processo de inclusão. Portanto, foi possível identificar que faltam a realização de mais atividades lúdicas, como jogos, literatura, músicas, atividades essas, que trazem prazer e diversão para os alunos em sala de aula, ao mesmo tempo que transmite conhecimento e trabalham a colaboração e a inclusão. A inclusão escolar não é responsabilidade apenas da escola, mas de todos os envolvidos na formação do indivíduo, o Estado, a família, a comunidade, a escola. Além disso, é importante que sejam criados recursos e adaptações para atender às necessidades especiais dos alunos, garantindo assim que todos tenham acesso ao conhecimento e aprendizado.

Como podemos perceber, existem leis que visam garantir a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar, contudo, também existem brechas nas leis, principalmente no que se refere a pessoas com alto grau de deficiência. De todas as leis que foram citadas acima, nenhuma

trata especificamente dos graus de deficiência e o que isso acarreta no dia a dia escolar. Todas as leis são genéricas, tratando todos com igualdade, e não com equidade, que é como deveriam realmente ser.

Ressalta-se ainda sobre a importância da presença de uma cuidadora em sala de aula, no auxílio às crianças com deficiências. Há muitos alunos na turma, o que demanda mais tempo e dedicação da regente, e sem a ajuda de uma profissional capacitada, como a cuidadora, será mais difícil ensinar e dar a atenção individual necessária a cada aluno. O cuidador educacional tem função essencial para o aluno com alguma limitação física, cognitiva e/ou distúrbio específico. Em relação ao atual perfil educativo, o cuidador escolar deve estar presente nas diversas atividades em que o aluno participa, ajudando os estudantes que necessitam de seus cuidados, assegurando a inclusão no ambiente escolar e o progresso no aprendizado desses indivíduos.

Assim, reforça a importância da formação continuada dos professores e cuidadores, pois somente um profissional capacitado e treinado pode reconhecer a necessidade de um aluno com deficiência e assim oferecer um suporte educacional de qualidade, valendo-se de técnicas que facilitam a comunicação e que ajudam a criança a se expressar, a aprender e se desenvolver.

REFERÊNCIAS:

ANÁPOLIS. Goiás. **Resolução 052 de 24 de junho de 2013.** Estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Especial no Sistema Municipal de Ensino de Anápolis. Conselho Municipal de Educação.

ANÁPOLIS. **Projeto Político Pedagógico.** Secretaria Municipal de Educação, Escola Municipal Aprender, 2023.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA.** Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 17 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília-DF, jul.1990. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil._03/_ato2015-2018/2015/ lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL/MEC/SEESP. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 08 abr.2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO.

FREIRE, Kátia Maria de Aguiar; BRITO, Maria Durciane Oliveira; SILVA, Heber Ferreira da. **Acessibilidade e Inclusão:** a importância do cuidador de crianças com deficiência física na escola. RACE, Revista de Administração. ISSN 1806-0714, v. 4, 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão:** uma análise no campo da educação especial brasileira. UFSC- Florianópolis. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87561>. Acesso em 09 abr. 2023.

SILVA, Aline Tais da; SILVA, Letícia Helena de Souza; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. **O aluno com transtorno do espectro autista:** inclusão escolar e desafios. Educação, Batatais, v. 6, n. 3, p.123-141, jul./nov. 2016.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **UMA CRÍTICA ÀS TEORIAS CLÁSSICAS DA APRENDIZAGEM E À SUA EXPRESSÃO NO CAMPO EDUCATIVO.** Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006.

PRÁTICAS DOCENTES QUE CONTRIBUEM PARA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Ivone da Silva Pereira

RESUMO: A educação é direito da criança, como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), contudo, no processo educacional formal é necessário atentar-se que crianças não são adultos pequenos e sim pessoas em constante desenvolvimento. O objetivo do trabalho é analisar as práticas docentes que contribuem para o desenvolvimento da inteligência emocional infantil, uma vez que essas práticas considerarem as especificidades dessa etapa, desenvolvimento cognitivo também contribuem para um desenvolvimento emocional saudável. Ademais, a educação infantil é um período desafiador para professores e pais, e passar por essa fase, respeitando o desenvolvimento individual da criança, seu temperamento e as características individuais constitui um dos principais objetivos de uma proposta pedagógica bem estruturada.

Palavras-chave: educação; infância; desenvolvimento; inteligência emocional.

Revisão da literatura

Ao refletir sobre a educação infantil, deve-se lembrar de que são crianças em desenvolvimento e cada qual tem um ritmo de aprendizagem, por esse motivo, as emoções devem ser cuidadas e respeitadas. Segundo Aurélio (2005) As emoções é o ato de mover-se moralmente, no mesmo ritmo de emocionar que é provocar emoções, senti-las. Portanto são vivenciadas desde os primeiros dias, como tristeza e alegria, e, no decorrer da vida, elas se estruturam conforme o crescimento do indivíduo, fortalecendo vínculos sociais.

Todas as pessoas têm necessidades não somente físicas, mas também emocionais, o que acontece com o tempo é o amadurecimento desses indivíduos. Ao observarmos um recém-nascido, ele não tem todas as emoções, mas ele demonstra nojo, angústia e satisfação e, com o passar dos meses vai aprendendo a sentar, sorrir e etc., assim como novas emoções. Nesse processo, as crianças tendem a ter dificuldade para passar por determinadas fases, por exemplo, para entender as emoções de raiva, de negação ou de alegria, é a partir dos cinco anos que elas desenvolvem certa maturidade e conseguem entender esses sentimentos.

Nenhuma criança é igual a outra, e cada uma tem um tipo de desenvolvimento emocional e motor. Assim, é fundamental ter empatia nas fases em que a criança passa por seu crescimento.

Nesse sentido, educadores e responsáveis devem caminhar juntos ao respeitar, comunicar e entender as necessidades da criança, pois, assim, ela pode ser mais bem assistida.

Origem do conceito de inteligência emocional

O termo Inteligência Emocional (IE) é um construto recente, muito mencionado na atualidade, havendo inúmeros estudos empíricos a fim de identificar um conceito que melhor o define. Para que possa ser mais bem compreendida, é necessário historicizar seu surgimento, a partir dos estudos sobre a inteligência humana.

A partir do final do século XIX, houve crescente interesse pela inteligência humana, o que fez com que estudiosos como Herbert Spencer, Francis Galton e Raymond Cattell, estudassem, definindo-a como uma capacidade humana geral e superior e propondo testes embasados em habilidades simples para demonstrá-la (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009).

De acordo com Carroll (1982), estudos realizados apontaram que não seria adequado medir a inteligência humana com habilidades simples. Na década de 90, várias vias de pesquisas são direcionadas e diversos artigos são publicados voltados para esse campo de pesquisa, focado em pesquisa de comprovação empírica, como a empreendida por Mayer, Salovey e Caruso (2002), dentre outras.

Salovey e Mayer (1990) definem, em primeira instância, uma forma de Inteligência Social (IS) que abrangeria a habilidade de monitorar as emoções e os sentimentos próprios e dos outros, com o intuito de discriminá-los e utilizar essas informações para orientar pensamentos. As emoções são as formas de expressar e mesmo criança tem capacidade de reconhecer quando outra criança ou adulto está com raiva, feliz, triste através do comportamento e palavras. As crianças também têm os seus sentimentos aflorados, porém ainda estão em processo de desenvolvimento para melhor expressá-las. No período entre 1994 e 1997, um crescente movimento divulgava o conceito de inteligência emocional, especialmente quando Daniel Goleman (1995) lançou o livro intitulado *Emotional intelligence*, gerou certa “mudança” em sua definição, a partir de então, passou-se a incluir aspectos da personalidade humana.

O papel da família e da educação infantil no desenvolvimento da IE e da personalidade infantil

Um desafio enorme para as famílias é o nascimento de uma criança, para todos aqueles que são responsáveis por seu cuidado e educação. Ao mesmo tempo, esse fato representa a renovação das esperanças de famílias, pois, com ela, surge uma nova oportunidade de alcançar a completa humanidade do indivíduo, com a consolidação de habilidades práticas, intelectuais e artísticas (ZAPORÓSHETZ, 1987, *apud* Bissoli, 2005) e de sentimentos formados por sua integração à vida social, que se manifestam em sua maneira única de ser, sentir e agir.

Compreende-se que os professores, mesmo que de forma não intencional, influenciam na construção da personalidade das crianças, além disso, essa compreensão torna a atuação desse profissional junto a elas mais enriquecedora (DAVÍDOV, 1988, *apud* Bissoli, 2005).

Considerando que o contato com adultos contribui de forma significativa, no processo de formação da criança. A discussão conceitual acerca do desenvolvimento da personalidade e, principalmente, sobre a influência que o processo educacional exerce sobre as crianças é um tema crucial para a formação de professores que trabalham em creches e pré-escolas.

É fundamental, além da observação cuidadosa das crianças, aprofundar os conhecimentos sobre elas entre os docentes que atuam nesses ambientes, uma vez que é por intermédio da sua prática que se concretizam os currículos específicos para a Educação Infantil (CARVALHO, 2011; BRASIL, 2009). Uma melhor formação permite aos professores contribuir e melhorar a maneira como os indivíduos interagem com o mundo ao seu redor, com as pessoas e, nesse processo, construir gradualmente sua própria compreensão da realidade que os cerca.

A fim de entender a relevância da instrução no processo de formação da identidade, é necessária uma análise do que esse conceito significa para a Teoria Histórico-Cultural. De acordo com o materialismo histórico-dialético, o movimento e a contradição são categorias fundamentais para a explicação dos fenômenos. Vygotsky e seus colegas basearam toda a sua estrutura teórica nessa filosofia.

De acordo com Bissoli (2005), pode-se concluir que o progresso da personalidade está intimamente relacionado à educação, pois o ser humano engloba, em constante dinamismo, duas energias que, embora aparente ser opostas e autônomas do ponto de vista popular, são, para a teoria histórico-cultural.

Compreender a interdependência entre as energias biológicas e sociais, reconhecendo que a cultura tem o poder de influenciar a formação das habilidades exclusivamente humanas, denominadas por Vygotsky (1931/2013b, *apud* BISSOLI, 2005) como funções psicológicas superiores, têm implicações significativas. Nesse sentido, como educadores, podem influenciar o desenvolvimento infantil ao organizar espaços e horários, estabelecer conexões e propor experiências envolventes e enriquecedoras que ampliem o repertório cultural das crianças, permitindo que elas possam interagir com os objetos culturais e, assim, se apoderar deles.

Dessa forma, possibilita compreender a interdependência entre cognição e emoção no processo de desenvolvimento da personalidade, que, de acordo com Leontiev (1978, p. 135, *apud* BISSOLI, 2005), é “uma nova estrutura psicológica que emerge das relações vitais do indivíduo, como resultado da transformação de sua tarefa”.

É relevante salientar que a personalidade representa uma estrutura complexa do psiquismo humano (LEONTIEV, 1978, *apud* BISSOLI, 2005), que abrange tanto as emoções e as habilidades cognitivas quanto a vontade e os traços de personalidade. A personalidade é um conjunto de funções psicológicas distintas que, quando integradas, definem a maneira única de cada indivíduo se comportar no mundo. Portanto, a personalidade desenvolvida é caracterizada por respostas consistentes aos eventos (unidade relativa de comportamentos, reações do indivíduo ao que acontece em seu ambiente) e valores unificados.

Contudo Bissoli (2005) salienta que a aquisição ativa da cultura pelo indivíduo é o fator impulsionador para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e comportamentais. A educação desempenha um papel crucial ao ampliar o capital cultural dos sujeitos, tornando mais sofisticada sua compreensão da sociedade e de si mesmos. Esse processo possibilita uma transformação qualitativa da consciência e, conseqüentemente, das formas de agir e da personalidade.

Se a construção da personalidade é uma atividade difícil que se estende por um longo período no desenvolvimento individual, tê-la como meta, desde a mais tenra infância, é a forma pela qual educadores podem ajudar a ampliar as experiências das crianças. Oferecer vivências que expandem o repertório cultural das crianças, por meio de atividades cativantes que as incluam como protagonistas, implica em elaborar um programa educacional que, propositadamente, influencie o aprimoramento das diversas capacidades psicológicas infantis, dos sentimentos e da identidade. É

importante ressaltar que esse processo não é algo natural, pelo contrário, é construído ao longo do tempo, por meio das interações sociais (BISSOLI, 2005).

Relato de experiência

No período de estágio, foi acompanhada a rotina escolar de uma determinada série do ensino fundamental da Rede Municipal de ensino no ano letivo de 2023. O que pode ser observado é como não afeta apenas emoções de adolescentes e adultos, mas também das crianças. Elas absorvem o ambiente ao seu redor e refletem na escola. Se em casa tem um ambiente seguro, que ajuda nas lições escolares, harmonioso a criança tende a responder melhor aos estímulos das atividades propostas.

Na observação feita em sala de aula, isso pode ser observado, em algumas ocasiões as crianças chegavam cansadas, estressadas e ao ser chamada para participar de alguma atividade, por ainda não lidar com suas emoções acabam reagindo com gritos, raiva, choro. Sempre que acontece essas situações, o professor chama a atenção da criança de forma sutil de forma que não se envergonhe pela sua atitude, se o mesmo continua ele chama a criança e se retira da sala e conversa, tenta entender o motivo de tanta irritação e ajuda a acalmar entendendo seus sentimentos.

Infelizmente muitas crianças em casa não conseguem exercer o diálogo, muitos responsáveis estão tão cansados ou desatentos que quando as crianças chegam entregam telas (muita televisão, celulares, videogames) e querem que as crianças se distraiam sozinhas, brincar, ler e ajudar nas lições de casa ajudam no desenvolvimento das criança e isso reflete dentro da escola, o projeto casa-escola devem andar juntas para ter bom resultado.

O professor preza o diálogo com as crianças e incentiva que elas pratiquem entre si, isso faz parte da educação emocional. Prática brincadeiras que elas podem aprender e se divertir, como toda criança em alguns dias ou momentos como após o recreio o professor precisa falar um pouco mais firme com as crianças, propõem a elas acalmarem seu corpo com uma atividade de respiração, com uma voz suave acalmando os estudantes para que assim possam voltar a calma e participar da aula proposta no dia.

Considerações finais

No estágio foi possível verificar como a educação emocional pode influenciar na relação entre educador e educando, em sala de aula foi possível acompanhando que o professor não tem apenas um posicionamento como sendo o adulto e que ensina as crianças mas em quem elas podem confiar, isso se reflete pelo fato da turma ser participativa, comunicativa quando o professor as convida para as atividades.

Sobre o professor, a visão que tenho é que o mesmo tende a ser firme e quando necessário altera levemente a sua voz para que as crianças possam escutá-lo em determinados momentos.

O ensino das crianças é de forma didática e sempre auxilia todas as crianças em suas dificuldades, na turma tem 5 crianças com CID (classificação internacional das doenças) de diferentes classificações, portanto as aulas são inclusivas para fazer que todos possam apreender e respeitar, o educador ensina as crianças sobre empatia e que cada um tem um desenvolvimento único e constante. As crianças e o professor tem uma boa relação e o respeito é mútuo, professor sabe administrar os momentos e fase de cada criança e as crianças escuta e tem o professor tem ele como um amigo e sempre nos diálogos conta o que afligem.

Na percepção com a turma é que são crianças com muita energia, sede em aprender e brincar e com um professor que não se limita em ensinar, que respeita os momentos das crianças, pratica a inteligência emocional e usa a autoridade sempre quando necessário. Foi de grande proveito participar do estágio, as observações foram de crescimento, onde quando estiver lecionando já terei visto bons exemplo de pedagogo que sabe respeitar, cuidar, incentivar e zelar das crianças.

Referências

BISSOLI, M. F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. (2005). Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília - SP, 2005.

BRASIL (2009). **Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC. Recuperado em 2 de abril, 2013, de http://portal.mec.gov.br/ndex.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil** (BNCC), 2017.

CARVALHO, R. N. S. **A construção do currículo da e na creche**: um olhar sobre o cotidiano. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário escolar da Língua Portuguesa. Editora Positivo, ano 2005 p.346

GIL, Antônio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Marcos Santarrita (Trad.). Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; CARUSO, D. R. **Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Users Manual**. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, 2002.

MORESI, E. *et al.* Metodologia da pesquisa. **Brasília: Universidade Católica de Brasília**, v. 108, n. 24, p. 5, 2003.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

WOYCIEKOSKI, C.; HUTZ, C. S. Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 22, p. 1-11, 2009.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. rev. atual. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011.

DIVERTIDA MENTE. Direção: Peter Docter. Produção de Walt Disney Pictures. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2015.

ROBERTS, R. D.; FLORES-MENDOZA, C. E.; NASCIMENTO, E do. Inteligência emocional: um construto científico? **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 12, p. 77-92, 2002.

SANTOS, B. F. Educação emocional: uma breve discussão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 204, p. 37-50, 2018.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

SANTOS, P. O. M. **Educação infantil**: Inteligência emocional, afetos e emoções e atuação de professores nas séries iniciais. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – UNIFUCAMP – Centro Universitário Mário Palmério, Monte Carmelo - MG, 2021.

VIEIRA-SANTOS, J. *et al.* Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 78-99, 2018.

A organização da sala de aula e suas influências: Uma reflexão a partir das observações feitas no Estágio Supervisionado de Pedagogia

Vanessa Andressa Oliveira dos Santos
Jean Isídio dos Santos

477

RESUMO

Esse relato de experiência tem como objetivo apresentar o que foi percebido no estágio supervisionado do curso de Pedagogia, em uma escola municipal de Anápolis, na turma do 4º ano C. Aqui abordaremos sobre a organização da sala de aula da mesma já citada, a fim de mostrar como o ambiente pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem do professor e do aluno, a partir de relatos dos eventos presenciados e pesquisas bibliográficas. Buscou-se entender aqui o quão negativo ou positivo o modo em que a mobília, cores das paredes e organização das filas, por exemplo, nesse ambiente podem ser, e o que isso diz sobre o professor regente e sua influência sobre esse meio.

Palavras-chaves: Organização; Sala de aula; Ambiente; Ensino; Aprendizagem.

Introdução

O relato de experiência diz respeito de vivências no estágio supervisionado do curso de Pedagogia da turma do 8º período em 2023, em uma escola Municipal de Anápolis, na turma do 4º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino, turma essa que tem 28 alunos. O estágio ocorreu às quartas-feiras, onde foi possível ter contato com várias experiências, como, por exemplo, a regência compartilhada. A que será abordada nos escritos a seguir é a organização da sala de aula, em específico, a turma do 4º ano citada acima, já que foi algo que despertou bastante interesse e perturbação.

Quando pensamos na organização da sala de aula é necessário fazer um questionamento: a organização da sala de aula influencia diretamente no processo de aprendizagem dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Anápolis?

Para ajudar a responder essa questão e tornar a discussão de fácil compreensão, teremos os seguintes objetivos: explicar como funciona a organização do espaço da sala de aula do 4º ano de uma escola Municipal de Anápolis. Descrever sobre o que seria essa organização do espaço e analisar como a organização desse ambiente pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dessa mesma turma.

O relato possui como metodologia a análise das observações feitas da sala de aula, das aulas, dos alunos e da professora regente. Nosso embasamento teórico se ancora nos seguintes autores, como Quiroga (1989) e Teixeira e Reis (2012), tendo como método a pesquisa-ação.

Organização da sala de aula

Ao observarmos a organização de uma turma é necessário esclarecer como ela funciona e o que consequentemente foi possível perceber nessa sala de aula. Sendo que, a sala do 4º ano dessa escola Municipal, como já falado antes, possui 28 alunos, sendo que, dois desses alunos são laudados com "TDAH" e um com "TEA" nível 3 de suporte, na sala possui 30 cadeiras e 30 mesas, 3 armários, 2 quadros, sendo um todo branco para ser escrito somente com canetões e outro todo verde para se usar giz, uma mesa e uma cadeira para a professora regente.

Na sala temos também uma cuidadora que fica responsável pelo aluno "TEA", além de 4 janelas e cortinas brancas em todas elas, ar-condicionado, 2 luzes no teto, que são bem claras, 2 tomadas, alfabeto; calendário; algumas placas de como escrever um texto, tela de projeção para slides e um recipiente com álcool em gel nas paredes da sala.

A sala de aula é organizada da seguinte forma: todos os alunos sentam em filas e cada um tem o seu lugar definido. Não podem mudar de lugar, tendo no total 6 filas, e a professora tem sua mesa ao lado do quadro branco, que é o que eles usam atualmente. Essa turma possui duas professoras regentes que vão em dias alternados, todos os dias ocorreram o estágio as observações foram de uma única professora, então só foi observado a atuação de uma única professora.

Os alunos citados anteriormente que possuem "TDAH" não possuem cuidadoras, um deles se senta na primeira cadeira da 5ª fila, já o outro aluno se senta na penúltima cadeira da 2ª fila, o aluno com "TEA" senta-se na última cadeira da primeira fila juntamente com sua cuidadora. Esta sala de aula tem alguns itens que se destacaram nas observações, como por exemplo, a sala ser muito clara, pois onde se está localizada esta sala é em uma parte da escola que tem dois andares e ela fica em baixo. Ao seu lado é como um "depósito" onde tem muitas tampinhas de garrafas e outros itens, o muro é mais alto que as janelas de um lado da sala e do outro possui uma parte clara que é a do corredor onde está a porta da sala.

Então precisa-se de luz pois temos uma parte da sala que é escura por conta dos fatores expostos acima. Mas, o que intriga é a claridade excessiva que a sala tem, pois, ela é pintada na cor branca, com quadro branco, luzes brancas que ficam ligadas à tarde toda, janelas transparentes e

cortinas que também são brancas. Ao colocar tudo isso junto em um ambiente pequeno, como uma sala de aula, pode trazer alguns pontos negativos, e penso que deixar esse ambiente mais luminoso teria sido realmente a intenção, mas, ao observar os alunos, eles também veem esse excesso como algo que os atrapalha.

Em sala de aula observei que os alunos proferiam frases tais como: " podia desligar as luzes para enxergar melhor", " poderia escrever com o canetão preto professora, o azul está difícil de enxergar", e em outras vezes foi presenciado alunos copiando do caderno dos seus colegas por não estarem enxergando o quadro. Fator esse que também decorre do outro item que chamou a atenção, o fato da sala ter muitos alunos, itens e ser bem apertada.

São 6 filas ao total, porém na sala só sobram 2 cadeiras, que uma delas é ocupada pela cuidadora deixando apenas 1 sobrar, sendo uma sala que tem 3 armários compondo o espaço da sala de aula juntamente com mais 28 alunos, 1 professora, 1 cuidadora e 1 estagiária que vai as quartas, como já mencionado, 2 quadros e 1 mesa grande, da professora.

É uma sala muito apertada, o que prejudica em muitos aspectos, como a dificuldade de enxergar o quadro, por exemplo, que já vem da claridade da sala e também desse aperto, que ao estar na sala já presenciei cenas em que, os alunos saíam dos seus lugares para se sentarem no chão da sala de aula. Pois, não conseguiam enxergar o quadro totalmente, e não podiam se sentar em outros lugares pois não tinha, só se caso algum aluno faltasse e o lugar que ficasse vago ajudasse o aluno a enxergar o quadro.

A professora regente sempre manteve o mapa de sala em que definia o lugar de cada aluno, então só em casos extremos os alunos mudavam de lugar, e muitas das vezes em que seus alunos se sentaram no chão para enxergar ela os voltou para os seus lugares, e em algumas dessas ocasiões, teve alunos que a desobedeceu a sua ordem pois só assim para copiar.

E no quesito claridade, penso que ela não possa fazer muita coisa sobre, pois, sem luz não pode ficar, mas, é algo que atrapalha a turma dela e acho que deveria ser levado para discussões nas reuniões pedagógicas que ocorrem na escola, e vê o que pode ser feito, como, por exemplo, colocar cortinas na cor preta.

Como Quiroga (1985, p. 54) disse: "O sistema educativo é uma estrutura hierárquica, autoritária, rígida, de sentido profundamente político, que tem suas vítimas e seus instrumentos tanto no docente como no aluno", e isso paralisa o professor, em muitos casos, fazendo ele não

tomar certas decisões por medo ou receio das autoridades que o cerca. E isso influencia na organização do espaço da sala de aula que é o centro dessa pesquisa, e concordamos com Teixeira e Reis (2012, p. 163) quando elas dizem que " [...] como os alunos passam cada vez mais horas na escola, quase que se poderia dizer que habitam na escola, este espaço deveria estar imerso num ambiente de conforto e bem-estar."

Ao relacionar conforto, bem-estar e sala de aula, vemos que a sala destacada aqui, não fornece isso aos alunos, pelo contrário, fornece desconforto, atrapalhando o momento de ensino-aprendizagem deles. E ao pensar em uma proposta educativa que contraponem essa estrutura e se fosse colocado em prática nessa sala teria muitos resultados é o que Braz e Silveira (2014, p. 167) cita:

Uma proposta educativa que está alicerçada na criança, considerada sujeito de direitos, deixa claro que a autonomia está presente nesse processo. O espaço frequentado por crianças precisa proporcionar a confiança necessária para que elas se sintam seguras, entusiasmadas e como parte integrante desse espaço, podendo desfrutar de uma infância saudável e prazerosa [...]. Além disso, deve-se proporcionar a convivência entre adultos e crianças, oportunizando situações em que ambos exerçam uma relação baseada no respeito e na autonomia, reconhecendo-se um ao outro como parte integrante da educação escolar.

Seguindo o pensamento desses autores, essa sala deve começar a deixar seus alunos participarem ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem, criando espaços para eles opinarem, discordarem ou concordarem, principalmente em algo que interfere diretamente no processo de educação deles. E concordamos com Teixeira e Reis (2012, p. 163) quando elas falam sobre transformar esse ambiente mais "[...]acolhedor, mais humano, mais bonito; um espaço que permita a interação e em que seja agradável trabalhar", pois isso vai ser benéfico não só para os alunos, mas, para os professores também, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, na interação professor-aluno, aluno-professor.

A respeito da organização da mobília da sala de aula, elas dizem que, " a forma como o mobiliário está disposto pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos" (TEIXEIRA e REIS, 2012, p. 164). Os autores comentam bastante sobre a flexibilidade na colocação das cadeiras e das mesas, algo que, não temos nessa turma observada.

A organização da mobília da sala direciona o comportamento dos alunos e a atuação do professor, ou seja, numa sala onde os alunos não têm como fazer um círculo, sentar-se em grupo, afastar as cadeiras para uma aula prática no chão da sala, não terá nada disso. E sobre isso as autoras Teixeira e Reis (2012) falam que "O espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar."(TEIXEIRA e REIS, 2012, p. 169). E nas aulas observadas, vi muita coisa não acontecendo, porque: " não tem como fazer", "não tem espaço", os alunos estão sempre em fila, devidamente organizados para não fazer "bagunça".

A organização do espaço da sala de aula diz muito sobre o professor, já que como afirmam Teixeira e Reis (2012, p. 170):

A organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino: se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos, se vai lecionar com exposição a maior parte do tempo, ou outras formas.

E na turma do quarto ano observamos que não faltou esforço por parte da professora no quesito mudança de algumas coisas em sua sala, é mais fácil optar pelo que não dá trabalho, não faz bagunça, barulho, ou seja, aquilo que foge do tradicional é mais trabalhoso. A organização de sala tradicional já está enraizada em nossa sociedade, e fugir disso é trabalhoso, e ter que aprender novas modelos educacionais ou novos métodos de ensino precisa de decisão, pois isso "gasta tempo", e porque aumentar o trabalho se já tem algo pronto. E não é um problema isolado, essas práticas são perceptíveis em diversas escolas.

Na sala de aula, como Teixeira e Reis (2012, p. 176) dizem, " [...] é o professor que controla os recursos, os processos e a didática", mas, Quiroga (1989, p. 54) também diz que:

[...] o docente é tão vítima do sistema educativo quanto o aluno. O professor está socializado numa sacralização, numa idealização do método educativo e está excluído da elaboração dos planos, alienado de sua própria necessidade. Há um discurso do poder que determina o ideal do docente.

Como a autora disse, percebemos que existem dois lados, o do docente versus da autoridade que detêm o poder que eles não têm, e antes de criticar é necessário se colocar no lugar do outro. Até o plano de aula dos professores passam pela coordenação para serem aprovados ou

não, ou seja, a autonomia do professor fica só na teoria, e já presenciei em outra turma de outra escola o seguinte acontecimento, a professora planejou levar os alunos para fora da sala para uma atividade diferente e foi barrada, porque os alunos, segundo a coordenação, fariam muito barulho no pátio, deixando então, a turma mais um dia em sala de aula, em fila e copiando tarefa do quadro.

Temos professores que nem se quer tentam, só aceitam o que é imposto e pronto, não se colocam em debates, lutas, não se esforçam para trazer aulas diferentes, para organizar a sua sala de aula de modo que facilite o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, e isso é muito perigoso, tanto para os alunos quanto para os futuros professores.

Então, a organização do espaço da sala de aula significa, adequá-la para que realmente ocorra nela e através dela um ensino de qualidade, uma boa relação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, momentos prazerosos e a sala deve ser "um lugar aprazível e ter as condições necessárias às diferentes - da leitura, da escrita e de outras." (TEIXEIRA e REIS, 2012, p. 177). E no caso da sala observada, para adequá-la é necessário a mudança do estilo tradicional de filas. No ensino com foco no professor, reorganização da mobília, como a retirada de armários da sala de aula, iluminação mais adequada com a sala.

No quesito de análise de como a organização da sala de aula pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, a organização atual dessa sala de aula influência de forma negativa no processo de construção do conhecimento dos alunos, pois ela está dificultando esse processo ao invés de fornecer subsídios que propicie um processo de aprendizagem plena, de qualidade, lúdico, duradouro, e um ambiente que ajude o professor no processo de ensino, ajudando-o a exercer com sucesso seus planejamentos.

Considerações Finais

Retomo a questão que norteou essa pesquisa, "a organização da sala de aula influência diretamente no processo de aprendizagem dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal de Anápolis?", A resposta com base nos autores citados aqui e em tudo que foi observado é, sim.

Na linha de pensamento dos teóricos que destacamos, nessa turma falta participação dos alunos no processo de decisão da organização da sala de aula. É preciso romper com o tradicionalismo ainda presente, tornar o ambiente mais confortável, acolhedor, interativo e de

bem-estar, além de flexibilidade na mobília, tornando não só o ambiente em que passam horas estudando, mas, a escola num todo em um espaço agradável tanto para o aluno quanto para o professor.

Defendemos que, dificuldades existem, e tem toda uma estrutura hierárquica tanto dentro quanto fora das paredes das escolas, mas, é necessário haver um movimento, o professor precisa ir atrás de condições cada vez melhores para os seus alunos e de trabalho. É necessário, porém, investir tempo em estudos sobre o ambiente da sala de aula, formação continuada é extremamente necessário, e além de só estudar, colocar em prática tudo do que aprendeu ao longo da graduação, estágios e regências, faz uma diferença enorme no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos e no nosso ambiente de trabalho.

Referências

BRAZ, Micheli Macedo. SILVEIRA, Carla Tatiana Moreira do Amaral. **O espaço sala de aula e sua organização como elemento constituidor/potencializador das aprendizagens na Educação Infantil.** Universo Acadêmico, Taquara, v. 7, n. 1, jan./dez. 2014. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/9_o_espaco.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.

FREIRE, Paulo. QUIROGA, Ana Pampliega de. GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. **O Processo Educativo Segundo Paulo Freire e Pichon-Revière.** Editora Vozes, 2ª edição, Petrópolis, 1989.

TEIXEIRA, Madalena Telles. REIS, Maria Filomena. **A organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa.** Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v.4, n.11, p. 162-187, mai/ago. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348658613_A_Organizacao_do_Espaco_em_Sala_de_Aula_e_as_Suas_Implicacoes_na_Aprendizagem_Cooperativa. Acesso em: 04 out. 2023.

Relato de Experiência Arte de Ler e Escrever: Campo da Vida Pública

Flaviane Marques de Queiroz
Susane Cristina da Silva Aires
Sandra Elaine Aires de Abreu

Resumo: O presente projeto se configura como um relato de experiência em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Anápolis - Go, onde foi realizado estágios de observação e regência no ano de 2023, relacionando a teoria aprendida durante o curso de formação acadêmica docente com a prática da rotina da educação nas escolas. Foi realizado o “Projeto A Arte de ler e escrever: Campo da vida pública”, onde foi aplicado em três aulas, utilizando gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas, fazendo interdisciplinaridade com três outras disciplinas, Matemática, História e Artes, trabalhando com reutilização de materiais sustentáveis, onde os próprios alunos confeccionaram brinquedos. Este projeto tem o objetivo demonstrar que a prática pedagógica deve estimular o aprendizado dos alunos, proporcionando ações que serão facilitadoras e úteis para seu aprendizado, se relacionando com o contexto social e cultural, as suas necessidades e a etapa de ensino escolar em que estão. Assim Diante disso, cabe dizer que a educação tem a capacidade de promover valores, não sendo somente um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo.

484

Palavras-chave: projeto, meio ambiente, gêneros textuais

Introdução

O presente relato tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública,”:

O campo da vida pública contempla os seguintes gêneros textuais: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma, a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permite que os textos tenham significados para os alunos, desperte o gosto pela leitura e prepara para a produção de textos escritos. (Projeto de ensino, 2023)

Desta forma, foi selecionado para a prática pedagógica, temas como notícia e cartaz , como gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, o relato de experiência tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis em 2023. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental. A pesquisa-ação ocorreu por meio do desenvolvimento do projeto de ensino “A Arte de Ler e Escrever”, no período de 05 de outubro a 26 de outubro de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração de 4hs cada aula. Que possibilitou a produção de dados que foram

registrados no diário de campo, nos relatórios de atividades e nos planos de ensino-aprendizagem. Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental.

O Ensino da Notícia e do Gráfico no 2º ano do Ensino Fundamental

A experiência vivenciada na escola campo demonstra que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula no ensino fundamental é possível e passível de aplicação, usando a interdisciplinaridade. Para o desenvolvimento dos gêneros textuais, notícia e gráfico o conteúdo selecionado foi a preservação do meio ambiente.

Como dito anteriormente, a pesquisa-ação, ocorreu no período de 05 de outubro a 26 de outubro de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração de 4hs cada aula, (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal e Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 05/10	Formação de leitor: Seleção e leitura de diferentes textos do campo da vida cotidiana com a mediação do professor.	Elaboração de Jornal, trabalhando gênero textual notícia relacionado ao tema da aula.	Vídeo sobre o assunto que será abordado para realização da atividade: O Jornal do Meio Ambiente
2ª aula 19/10	Estimar, por meio de estratégias diversas, a quantidade de objetos de coleções, fixas ou moveis, em situações da vida diária que comportam seu uso; Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.	Elaboração de gráfico, sobre o tempo de decomposição de objetos jogados no meio ambiente, que foi encontrado pelos alunos.	Vídeo sobre o assunto abordado; materiais encontrado na aula anterior para construção do gráfico.
3ª aula 26/10	Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.	Explorar diversos suportes, como papéis, tecidos, madeiras, pedras, barro, etc., a fim de utilizá-los com adequação. produzir desenhos, pinturas e esculturas.	Materiais sustentáveis, previamente separados e higienizados para a utilização na aula.

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (05/10; 19/10; 26/10).

Descrição das aulas

A primeira aula (05/10), foi iniciada com um breve vídeo, da Turma da Mônica, falando sobre a preservação do meio ambiente, em seguida realizou-se uma roda de conversa para que as

crianças expusessem suas idéias sobre o porque do nosso Planeta esta ficando doente. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Após a roda de conversa, com um Jornal impresso, iniciou-se a explicação para os alunos sobre o gênero textual notícia, que trata-se de um texto informativo sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculada pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, Internet, dentre outros. No projeto de ensino em questão as crianças elaboraram uma notícia sobre as ações que ajudam no cuidado do planeta, ficando registrado no caderno de atividades de cada aluno. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Em seguida, foi realizado uma atividade prática onde os alunos do 2º ano, saíram da sala para procurar objetos recicláveis dentro da escola e trazer para a sala, para construção de um gráfico, que seria utilizado na próxima aula. Esse momento de sair da sala de aula, para os alunos foi um momento bastante divertido, pois além de saírem da rotina eles puderam perceber o quanto de lixo podemos ou não encontrar a nossa volta. Durante a volta no pátio da escola, foram encontrados vários materiais, ex.: pedaço de cano, folhas de chamex, caixinhas de suco, plásticos, entre outros, sendo que esses itens foram utilizados para a construção do gráfico. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Na segunda aula(19/10), também foi iniciada apresentando para as crianças outro vídeo da Turma da Mônica, falando sobre “Os três R”, em seguida com uma roda de conversa foi falado sobre os itens que podemos Reduzir, Reutilizar e Reciclar, não apenas dentro de casa, mais também nos outros ambientes de convívio da criança. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Em seguida juntamente com as crianças foi feito uma lista de itens que podem ser encaixados em cada “R” aprendido e também colado no caderno, dentro ainda do assunto “Os Três R” foi realizado com os alunos um desafio, onde foi dado 5 minutos, para que eles encontrassem determinadas palavras no caça palavras e completassem essas mesmas palavras com as letras que estivessem faltando. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Ao finalizar a atividade anterior, juntamente com as crianças elaboramos um gráfico com o tempo de decomposição com os materiais encontrados no pátio da escola na aula anterior trabalhando então a interdisciplinaridade, neste momento foi utilizado a matemática, trabalhando os numerais pulando de 5 em 5, e historia, para demonstrar quanto meses, e ate mesmo ano leva para de decompor os materiais encontrado pelos alunos.(DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Já na terceira aula(26/10), foi um pouco mais prática pois levamos um “saco de lixo” com vários materiais recicláveis onde eles tiveram que tentar adivinhar o que tinha ali dentro, e depois de todos os palpites e a descoberta dos materiais, eles tiveram de imaginar o que poderia ser feito com aquele material, depois então iniciamos a confecção de brinquedos com os itens descobertos dentro do saco, sendo esse o momento que além de “por a mão-na-massa” também foi preciso soltar a imaginação, resultando em trabalhos excelentes. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Ao escolher o tipo de material, que será utilizado em sala, deve ser observado, a questão da “bagunça” em sala, no caso desta aula que foi utilizado a tinta guache, as crianças amaram o contato com a tinta, mais as mesas, mãos e talvez uniformes, não mantiveram a ordem e limpeza, sendo necessário para uma próxima atividade se repensar na estratégia para o uso da tinta.(DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Considerações finais

O relato de experiência analisado demonstra que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula do ensino fundamental aliada ao meio ambiente, pode potencializar o aprendizado das crianças, contribuindo com a formação individual de cada aluno, tanto na Língua Portuguesa, quanto no cotidiano.

Ao fim destas três aulas com as atividades e conteúdos, voltados para o 2º ano do ensino fundamental, se percebe que o interesse dos alunos sobre tais questões, os gêneros textuais, apesar de pequenos eles demonstraram ter conhecimento sobre a temática ao confeccionar seu jornal, gráfico e até mesmo os brinquedos com os materiais recicláveis, observando a importância de atividades que envolvam os alunos a pensar e a discutir sobre as questões ambientais e de uma forma bem simples.

Diante disso, cabe dizer que a educação tem a capacidade de promover valores, não sendo somente um meio de transmitir informações, trata-se de um processo que envolve transformações no sujeito que aprende e incide sobre sua identidade e posturas diante do mundo. Pois, é desde pequeno que se aprende a preservar; os adultos que apresentam maior dificuldade para absorver novos hábitos mais saudáveis, porque estão acostumados com os costumes antigos. É com muitos argumentos, desenvolver atividades e experimentos que se consegue conscientizar grupos. Esse

lugar, provavelmente, é a escola, mas não obrigatoriamente, somente ela deve ensinar e conscientizar que para melhorar é preciso que se dêem as mãos.

Referências

- BIZELLO, Aline; CORDEIRO, Rafaela Q F.; ABRANTES, Elisa L.; et al. **Gêneros textuais didáticos e análise de materiais didáticos de letras**. Porto Alegre: Grupo A, 2020. *E-book*. ISBN 9786581739003. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581739003/>. Acesso em: 23 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- Diário de campo, 2023.

UMA ANÁLISE SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DO “PLANO NACIONAL DE RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA”

Nayra Regina Dias Gonçalves dos Santos

489

RESUMO

Este texto é uma análise crítica sobre os métodos de avaliação propostos pelo município de Anápolis aos alunos do 5º ano. O estudo documental foi realizado a partir do seguinte programa de ensino: “Plano Nacional de Recuperação da Aprendizagem da Educação Básica”, publicado em maio de 2022 e está organizado em dois atos: o primeiro mostrando o conceito geral de Educação Básica, a importância da escola e uma breve reflexão sobre o que é Política Educacional. E no segundo, um relato de experiência em sala de aula, vivenciado na unidade municipal Roseviry Ribeiro de Paiva, mostrando a realidade dos alunos e professores acerca dessas políticas propostas pelo governo e município com o propósito de diagnosticar e “recuperar” aprendizagens e aprofundar sobre as intencionalidades deste plano. Será mesmo que o alvo deste projeto é verdadeiramente recuperar aprendizagens ou apenas inflar números com alunos bem treinados, capazes de elevar o nível das notas escolares no ranking nacional?

Palavras chave: avaliação; alfabetização; diagnóstico; prova; recuperação da aprendizagem

INTRODUÇÃO

As Políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado para garantir e colocar em prática direitos que são previstos na Constituição Federal (1988). O planejamento, a criação e a execução dessas políticas são feitas pelos três Poderes do Estado: Legislativo (criador das leis), Executivo (quem planeja e aplica) e o Poder Judiciário (quem controla e confirma se está sendo cumprida e se está alcançando seu objetivo).

O órgão encarregado pela condução das Políticas Públicas de Educação no Brasil é o Ministério da Educação (MEC) e quem define e regulariza todo o sistema educacional brasileiro, do ensino Educação Infantil até o superior, com base nos princípios previstos na Constituição Federal, é a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

As políticas educacionais escolares são ações que envolvem qualquer planejamento sistematizado, organizado e que tenha relação com a instituição escolar. Todo regimento sistematizado com regras, leis, recursos, e tudo aquilo que esteja organizado em prol do sistema e qualidade de ensino, é uma política educacional.

Segundo Martins (1994, p.8),

Política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo.

Devemos salientar que toda política educacional sistematiza a escolha sobre o “que” será transmitido, ou não, a cada indivíduo. Toda política educacional é intencional, pois, por de trás de cada política educacional proposta, existe uma finalidade. Sabendo que nenhuma política educacional é neutra, devemos nos atentar que essas intencionalidades podem se manifestar de forma explícita ou implícita, e que projeta o tipo de cidadão que ela visa formar e que tipo de sociedade ela quer ter.

A primeira etapa da Educação Básica é a Educação Infantil. É ali, na sala de aula, que a criança tem sua capacidade física, motora, psíquica, lógica, intelectual e social explorada e, conseqüentemente, preparando e encaminhando a criança para sua inserção na sociedade. Segundo estudos na área da neurociência, a primeira infância, que vai do ano do nascimento até o sexto ano de vida de uma criança, é um dos momentos mais importantes para a formação e desenvolvimento de cada uma e estar na escola durante essa fase é um fator primordial para que esse indivíduo se insira ampla e criticamente na sociedade, aprenda a exercer sua cidadania, conhecer sobre seus direitos e deveres sociais, além do principal, que é o seu desenvolvimento de linguagem, vocabulário e letramento.

Segundo Libâneo (2003, p. 442):

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem. O objetivo primordial da escola é, portanto, o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente.

Sabendo a importância da escola na vida do aluno, um sinal de alerta se espalha, e em proporções maiores a cada levantamento, o déficit de aprendizagem que os anos pandêmicos deixaram de herança nas escolas. Um problema que era grave ficou ainda pior após a pandemia, segundo dados da UNICEF (2021). Pensando nisso, o Ministério da Educação, em colaboração com os entes federativos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, desenvolveram um "Plano Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica", com políticas

educacionais direcionadas a recuperação das aprendizagens, por meio de estratégias e ações que iremos analisar ao decorrer desse estudo.

Pensando em como a educação básica sofreu durante o período pandêmico, o Ministério da Educação e entidades vinculadas enxergaram certa urgência em desenvolver estratégias e metodologias visando a recuperação das aprendizagens no país. De acordo com as pesquisas da UNICEF (2021) existe um rombo no meio do caminho daqueles estudantes que por algum motivo, não conseguiram aprender o que deveria ser aprendido durante o ano letivo remoto.

A principal Política Educacional implementada é a avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Ciências, por meio da Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas, criada em 2021 pelo Ministério da Educação (MEC).

Devemos levar em consideração a assimetria das aprendizagens, principalmente quando estamos falando de famílias classe média baixa. Estudantes que são de áreas mais ricas, em comparação com estudantes de regiões periféricas, segundo um levantamento da UNICEF (2021), conseguiram manter seu padrão de aprendizagem elevado enquanto em regiões mais carentes, o nível de aprendizagem básica chegou a um percentual em que grande parte das crianças não conseguiam nem ler ou escrever o próprio nome.

As expectativas do Governo são de que o diagnóstico indique o nível de aprendizagem do aluno de acordo com sua série. As avaliações diagnósticas são feitas bimestralmente para que seja possível ver a evolução de cada aluno individualmente na esperança de que assim seja minimizado nas redes de ensino a desigualdade de aprendizagem.

A relação entre as avaliações diagnósticas e o ensino em sala de aula

Para recuperar uma aprendizagem perdida, devemos compreender onde esses estudantes pararam, até onde esse estudante aprendeu e em que estado esse estudante se encontra. E a avaliação diagnóstica nos permite enxergar o tamanho da perda e nos direciona a tentar organizar um plano de ação efetivo para alcançar esses alunos.

Ao longo do período de estágio na Escola Municipal Rosevir Ribeiro de Paiva pudemos vivenciar na prática as vantagens e desvantagens dessa Política Educacional. Durante todo o 3º bimestre do ano de 2023, acompanhamos alunos do 5º ano “A” afim de analisar na prática todo o processo de recuperação das aprendizagens mediante avaliações diagnósticas.

A análise foi feita durante os meses de agosto, setembro e outubro em uma sala com aproximadamente 27 alunos e regida pela professora Fabiana Patrícia Miguel Cordeiro durante o período da tarde. As avaliações diagnósticas são feitas pelo componente avaliativo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que permite que o INEP consiga acompanhar o desempenho dos estudantes da educação básica brasileira por meio de testes e questionários impressos e são trabalhadas unidades temáticas que revezam entre Língua Portuguesa e Matemática.

Cada prova SAEB contém dois blocos de língua portuguesa e dois de matemática, cada uma com 22 questões totalizando 44. E o tempo estipulado para resolução é de aproximadamente 2 horas e 30 minutos. A prova é aplicada apenas de 2 em 2 anos, porém uma política interna do Município de Anápolis com o objetivo de “melhorar o desempenho” dos alunos na prova, adquiriu o livro “APROVA BRASIL” que consiste em ser uma “cópia” da prova oficial a fim de treinar seu aluno para que as notas na prova oficial sejam altas e consequentemente coloquem a cidade (e o Estado) no topo do ranking da “educação de qualidade” almejada por todas as escolas.

O intuito do programa Aprova Brasil é familiarizar os alunos com a prova que deverá acontecer nos dias 23 de outubro a 3 de novembro de 2023. De acordo com o Secretário Municipal de Educação de Anápolis (2023, s/ p.),

A aquisição do material é uma política do município e tem como objetivo capacitar os estudantes da rede municipal para que tenham um melhor desempenho e consequente resultado na prova do Saeb. A gestão estrategicamente adquiriu os livros para reforçar a qualidade na educação pública pós-pandemia, visando em primeiro lugar formar estudantes mais qualificados e também garantir melhores resultados para a rede em todo o processo avaliativo.

A maneira desgastante a qual é feita, leva o aluno a exaustiva repetição e revisão de conteúdos trabalhados ao longo do ano através de revisões, correções, respostas automatizadas e no dia seguinte a mesma rotina. Ressaltamos que o tempo de resposta das provas leva em torno de 3 horas acrescido também o período para correção, o que acaba comprometendo toda a primeira parte do dia e consequentemente atrasando conteúdos que precisam ser trabalhados.

Questionados com os alunos o que eles sentem em relação a obrigatoriedade de realização de provas e simulados diariamente todos concordam como é exaustivo mas que para eles é uma

atividade “normal” em que eles reconhecem sua importância e a necessidade de atingir a meta proposta pela instituição.

Para complementar essa proposta de recuperação das aprendizagens, o município de Anápolis incluiu também em seu currículo o programa "Educa Anápolis" que consiste em transmissões online de aulas ao vivo para complementar as aprendizagens dos alunos da rede municipal.

Ainda que a proposta de recuperação das aprendizagens seja louvável, uma vez que é preciso sim conseguir fazer com que esses alunos saiam do ensino básico plenamente alfabetizados, devemos olhar criticamente para a real finalidade de todos esses artifícios. Será mesmo que a intencionalidade desse plano é verdadeiramente recuperar aprendizagens ou apenas inflar números com alunos bem treinados, capazes de elevar o nível das notas escolares no ranking nacional?

Conforme Villas Boas (2022), a palavra "recuperação" costuma se atrelar a nota, mas será que esses alunos estão conseguindo de fato recuperar a aprendizagem? A alfabetização é a habilidade base e deve ser prioridade e, não, somente mais um número de recuperação nas estatísticas governamentais.

Luckesi (2005, p. 82) enfatiza que:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista.

Devemos lembrar que a avaliação é apenas um pedaço do processo de aprendizagem e não deve ser responsável pela determinação do sucesso ou fracasso escolar ali representado por cada aluno individualmente. As avaliações não possuem caráter diagnóstico ou destinado a recuperação, e sim um caráter político fomentado pelos benefícios financeiros e prestígio direcionado a instituição “vencedora”.

A importância da prova SAEB para uma instituição é a complementação VAAR. Instituições que contemplem todos os requisitos estipulados pelo MEC estarão aptos a receber essa complementação em suas contas. Um dos 5 quesitos para recebimento é justamente a

participação de pelo menos 80% dos alunos na prova. O grande trabalho que está sendo feito nas escolas do município de Anápolis em prol de bons resultados, passam por cima do caráter da unidade escolar que precisa focar em seu objetivo pedagógico, contribuindo para a plena aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades desses estudantes.

Toda mobilização em prol de bons resultados na prova mascaram a intencionalidade dos benefícios. Entendemos que não existe qualidade de ensino sem recursos e que não é possível fazer educação sem investimentos, porém a pressão que é feita em cima desses estudantes para chegar nesse resultado esperado é a grande problemática do tema.

Embora os alunos afirmem que é desgastante esse modelo de ensino, porém entendem como necessário para a instituição, devemos lembrar que são apenas crianças expostas a um modelo de sistema que cobra desempenho absoluto durante uma fase de completa mudança na vida desses estudantes que estão saindo do 5 ano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse período de observação em sala e conversa com nossa professora regente, podemos afirmar que sim, o Plano Nacional de recuperação da aprendizagem na educação básica foi efetivo, uma vez que grande parte dos alunos que passaram pela fase de alfabetização durante as aulas remotas, no auge da crise endêmica, conseguiram retomar o caminho da alfabetização e letramento. Segundo as palavras da própria professora foi uma "surpresa e satisfação ver o quão sua turma evoluiu e cresceu após o retorno das aulas presenciais". E segundo a mesma isso se deu ao fato de todo o conjunto de medidas em prol do objetivo de reconstrução da aprendizagem.

Por outro lado, enfatizamos aqui que o método de avaliação escolhido pela Secretaria de Educação de Anápolis pode até ser qualificado como eficaz, se analisarmos que esse método de repetição e cópia pode de certa forma "familiarizar" seus alunos com a prova e consequentemente trazer bons resultados para a instituição na avaliação final, porém precisamos observar criticamente a finalidade por trás dessa prática. Luckesi (2005, p. 118) afirma que:

A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo

em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.

Devemos pensar em maneiras de descentralizar o ensino e questionar se esses projetos estão oferecendo o suporte necessário às escolas, gestores e professores, para que esses alunos possam estar recebendo uma educação de qualidade e excelência, e que de fato, atinja as expectativas criadas em torno dessas metas, abrangendo a todos os estudantes no processo de aprendizagem, de um modo geral e não reduzi-los a apenas notas e números.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

A Primeira Infância. FMCSV, 2020. Disponível em: < <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/a-primeira-infancia/>>. Acesso em: 22, out. 2023.

BRASÍLIA. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, 2022. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.079-de-23-de-maio-de-2022-402040949>>. Acesso em: 22, out. 2023.

Cenário da Exclusão Escolar no Brasil. UNICEF, BRASIL. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>>. Acesso em: 22, out. 2023.

LENZI, Tié. **O que são políticas públicas**, 2017. Disponível em: <<https://www.todapolitica.com/politicas-publicas/>>. Acesso em: 22, out. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, MIRZA Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições** -17 ed.-São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Plataforma de Avaliação e Monitoramento. Disponível em <<https://plataformadeavaliacaoemmonitoramento.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 22, out. 2023.

PROGRAMA MECPLACE. MEC, 2021. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/mecplace/proposta-do-ecossistema-de-inovacao>>. Acesso em: 22, out. 2023.

PROGRAMA DE ENSINO HÍBRIDO. ANÁPOLIS, 2023. Disponível em: <<https://www.anapolis.go.gov.br/prefeitura-de-anapolis-lanca-programa-de-ensino-hibrido-para-estudantes-da-rede-municipal-nesta-terca-feira-5/>> Acesso em: 22, out. 2023.

Projeto primeira infância na Escola. MEC, 2021. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-05/ministerio-da-educacao-lanca-programa-primeira-infancia-na-escola>>. Acesso em: 22, out. 2023.

Projeto “A arte de ler e escrever: campo da vida pública”

Luana da Silva Cardoso
Lázaro Moreira Magalhães

497

Resumo: O presente relato visa apresentar a experiência ocorrida no estágio supervisionado na escola campus no município de Anápolis - Go no ano de 2023, o qual teve como tema principal o projeto "A arte de ler e escrever - campo da vida pública", de modo que vem demonstrar para os educandos a importância de textos que lemos no nosso cotidiano. Tendo como objetivo principal estimular a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais, assim como os presentes no campo da vida pública, sendo de forma prazerosa e motivadora. Nesse momento, cabe ao professor estagiário desenvolver no aluno o gosto e o deleite pela leitura, incentivo para que os educandos desenvolvam suas produções com criatividade e de forma espontânea e aperfeiçoamento quanto a produção de texto, assim como a compreensão do que foi produzido. O projeto foi conduzido por meio de atividades que incluíram a participação ativa dos educandos, desenvolvendo nas crianças autonomia e conduzidos às aprendizagens do que venha ser a construção de textos utilizando gêneros textuais do campo da vida pública. E assim, ampliar seus conhecimentos criativos, desenvolvendo a escrita, como também aguçar a audiodescrição por meio da caracterização utilizando adjetivos e o raciocínio lógico.

Palavras chaves: Projeto; Aprendizagem; Leitura; Vida Pública; Criatividade.

Introdução

O presente artigo tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública,”

O campo da vida pública contempla os seguintes gêneros textuais: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma,

a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permitem que os textos tenham significados para os alunos, desperte o gosto pela leitura e prepara para a produção de textos escritos. (Projeto de ensino, 2023)

Desta forma, selecionamos para a prática pedagógica, fotolegenda e cartaz, como gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, o relato de experiência tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 3º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis em 2023.

A prática da escrita está no campo da vida cotidiana de cada aluno e em especial no campo da vida pública. Para a criança identificar a utilidade da escrita no campo da vida pública ao ler uma regra, um cartaz de conscientização, um slogan, uma carta de reclamação etc. a criança aprende que a escrita está presente em diferentes práticas sociais e seu uso constante em diferentes contextos faz com que a criança familiarize com a escrita como um processo natural de comunicação. A produção de textos escritos deve ser entendida, pela criança como uma forma de transmitir e expressar sua forma de participação social, orientando, reivindicando, reclamando ou instruindo outras pessoas da comunidade.

Neste sentido, as atividades do estágio supervisionado, por meio do subprojeto: A Arte de Ler e Escrever: campo da vida pública ampliará as habilidades de leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais, especificamente no 3º ano do ensino fundamental, compreendendo a leitura de textos escritos e possibilitando a apropriação e realização de trocas de informações como previsto na BNCC, ou seja,

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 65).

A escrita e a produção de textos são o objetivo deste subprojeto que coaduna com as competências preconizadas pela BNCC, tais como:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2017 p. 87).

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.” (BRASIL, 2017 p. 87).

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa-ação ocorreu por meio do desenvolvimento do projeto em que planejamos e ministramos as aulas, realizamos a reflexão sobre as atividades desenvolvidas e por fim realizamos novos planos e aplicamos, aprimorando o plano anterior. O período de execução é previsto para 19 de outubro a 16 de novembro de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, na unidade de escola campus e localizada no município de Anápolis no ano de 2023, em turma de 3º ano do ensino fundamental, no período matutino. E possibilitou a produção de dados que foram registrados nos relatórios de regência e nos planos de ensino-aprendizagem. Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental. A pesquisa bibliográfica respaldou a investigação sobre os gêneros textuais relativos à vida pública.

O ensino da fotolegenda e do cartaz no 3º ano do ensino fundamental

Durante a execução do projeto na escola campus no município de Anápolis-Go, o qual foi ministrado por 5 dias, no período de 19 de outubro a 16 de novembro de 2023. De modo que o projeto foi apresentado à turma do 3º ano do ensino fundamental I, com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada aula, sendo esses relatados por meio de relatório da regência.

Foram apresentados aos alunos o projeto e juntamente a importância do conhecimento acerca do tema assim como a participação ativa dos educandos em cada etapa. O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
-------	-----------	-----------	-------------------------------------------------

1ª aula 19/10	Introduzir sobre o tema do projeto “A arte de ler e escrever - Campo da vida pública”, falar sobre alguns gêneros textuais, além da fotolegenda e cartazes, os quais serão trabalhados nesse momento.	Conceito de textos do campo da vida pública.	<ul style="list-style-type: none"> Atividade impressa Roda de conversa com os alunos para que eles compreendam o conceito de fotolegenda e cartaz, assim como a importância dos textos voltados ao campo da vida pública no nosso cotidiano. Solicitação de autorização dos pais para que fossem tiradas fotografias das crianças para uma próxima atividade.
2ª aula 24/10	Compreender o gênero textual: Fotolegenda	Conceito de Fotolegenda	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do conceito de fotolegenda, a partir do texto de apoio que foi entregue a cada aluno, mencionando que quando utilizamos uma foto ou imagem podemos detalhar sobre o que vemos e assim outras pessoas poderiam enxergar a imagem a partir do nosso próprio olhar. Atividade impressa para fixação do conteúdo. Fotografia das crianças para a confecção da atividade que será exposta na culminância do projeto.
3ª aula 26/10	Fixar o conceito de fotolegenda	Fotolegenda	<ul style="list-style-type: none"> Fizemos a atividade que será compartilhada por todos durante a culminância do projeto, entregando a foto de cada educando, com espaço para que possam escrever a legenda voltada para a autodescrição (uso de identificação pessoal e adjetivo), e montagem do varal com as atividades de fotolegendas dos alunos.
4ª aula 09/11	Apresentar o gênero textual: Cartaz	Conceito de Cartaz, relacionado ao tema de alimentação saudável	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do conceito de cartaz e dando ênfase sobre a alimentação saudável Realização de atividade impressa, juntamente com a leitura compartilhada
5ª aula 16/11	Revisar o conceito de cartaz e suas características para a produção	Cartaz	<ul style="list-style-type: none"> Retorno ao tema da aula passada, assim como seu conceito e características. Produção dos cartazes que será exposto durante a culminância do projeto, será confeccionado pelos alunos por meio da divisão de grupos.

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (19/10; 24/10; 26/10; 09/11; 16/11)

No dia 19 de outubro, marcado como o primeiro dia da apresentação do projeto, faço a introdução do tema do projeto “A arte de ler e escrever- Campo da vida pública”, apresentando a importância dos textos encontrado no cotidiano, que tem por funcionalidade a informação, sejam eles textos jornalísticos ou não, a legenda de fotos que podemos encontrar em revistas, sites e até mesmo os cartazes que utilizamos para demonstrar

algo que possa significar algo como o desaparecimento de uma pessoa ou a conscientização do consumo de água.

Fazemos isso através de uma roda de conversa, onde as crianças apresentaram formas em que lugar encontramos a legenda, que será um tema que será apresentado nas próximas aulas, assim como o cartaz e nesse momento eles observam que a sala de aula é repleta de cartazes, sejam eles de texto para ajudar a leitura, dos números e até mesmo de informações quanto às bacias hidrográficas brasileiras.

O assunto é bastante debatido, visto que os alunos têm conhecimento trazido de suas vivências fora de sala de aula sobre o conteúdo da fotolegenda, de modo que eles mencionam o uso através das redes sociais, muito comum na idade que estão, o que acontece com a supervisão dos pais, segundo eles.

Na segunda aula do projeto, no dia 24 de outubro de 2023, continuamos o conteúdo da fotolegenda, nesse momento as crianças continuam participando ativamente, apresentando onde podemos encontrar as fotolegendas e de que forma esse ensino pode ser útil no cotidiano dos seres humanos.

Através da atividade impressa, eles elaboraram diferentes legendas para as imagens escolhidas pela estagiária, aguçando assim a imaginação e aprimorando a escrita.

No terceiro dia, 26 de outubro de 2023, as crianças fizeram a atividade que será exposta durante a culminância do projeto, sendo essa na elaboração de legenda em suas próprias imagens.

A atividade tinha como objetivo a autodescrição de cada aluno, eles puderam se olhar de forma pessoal e mencionar um adjetivo próprio para assim terem uma menção da importância de observar a sua vida cotidiana. Foram todas guardadas para serem expostas no dia da culminância.

Iniciamos a apresentação do conceito sobre cartaz, na quarta aula ministrada para o projeto, sendo essa realizada no dia 09 de novembro de 2023. Contamos novamente com a participação ativa dos educandos através de uma roda de conversa, onde eles puderam relatar em quais locais podemos encontrar cartazes, sendo esses apresentados pela finalidade de informação, seja para a conscientização do consumo de alimentação saudável e até mesmo um cartaz onde mostra uma pessoa procurada pela polícia.

As crianças observam que dentro da sala de aula existem vários cartazes e que cada um exposto tem a sua funcionalidade, que seja para informar, para conhecimento e até mesmo para auxílio na leitura. A leitura de forma compartilhada sobre o tema, e outro momento de aprendizagem, eles puderam aprender sobre as características do cartaz e assim se prepararem para a realização da atividade impressa.

No quinto e último dia da realização do projeto, este realizado no dia 16 de novembro de 2023, relembramos aos alunos sobre a importância de saber interpretar um cartaz, assim como seu conceito e característica. Assim, dividimos a turma em pequenos grupos e realizamos a confecção de um cartaz, o qual será exposto para a comunidade escolar. Nele damos ênfase à conscientização da alimentação saudável, no qual o educando terá que demonstrar quais os alimentos são saudáveis e não saudáveis.

Desse modo, pretendemos conscientizar as crianças quanto ao consumo de alimentos muito açucarados ou gordurosos, e que trazem prejuízo a sua saúde. E assim, com a exposição dos cartazes confeccionados, os demais alunos também poderão ter ciência da importância de uma alimentação balanceada.

Considerações Finais

A realização desse projeto, mesmo com a sua execução de forma breve, podemos observar a importância na elaboração da escrita e a prática com a leitura pelas crianças. Durante todo o processo de ensino/aprendizagem contamos com a participação ativa dos mesmos e respeitando suas vivências trazidas de outros ambientes fora do meio escolar.

Observamos que cada criança é única na maneira que desenvolveu a sua escrita, a forma como detalha a sua autodescrição, uns com mais timidez, outros com mais clareza e até mesmo aqueles que são mais “responsáveis”, no sentido da palavra.

A leitura é outro ponto forte na turma, sempre que é solicitado para que haja participação durante a leitura compartilhada, tem uns que são mais solícitos que outros, mas de maneira geral a turma do 3º ano do ensino fundamental é muito colaborativa.

De modo geral, o projeto proporcionou aos alunos uma vivência de enxergar o que está a sua volta, mesmo que esteja em letras pequenas e talvez de difícil acesso, puderam observar com clareza a importância de se relatar que está sendo observado em uma imagem e

assim descrever para que outras pessoas possam ter o mesmo conhecimento, seja ela em uma foto de um documento histórico, em uma revista ou até mesmo nas redes sociais.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Magalhães, Lázaro M.; Abreu, Sandra Elaine A. de. **Projeto de ensino - A arte de ler e escrever: campo da vida pública**. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1DvxyJnA6c3ID173CK2NaOf4BLBKKggQtBuKFDewh3XQ/edit>. Acesso em: 23/10/2023.

Evellyn Albernaz Soares

Raquel

Fonseca Relatório de Estágio Supervisionado apresentado como trabalho de conclusão de período do curso de História da Universidade Estadual de Goiás - CSEH como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura plena em História

Orientador(a): Sandra Rodart Docente do Curso de História pela Universidade

[1]

sandrarodart@hotmail.com

RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO COLÉGIO ROTARY DONANA

O objetivo deste trabalho é apresentar o processo de estágio supervisionado individual realizado por todos os estudantes do curso de licenciatura plena em História da turma 2020.1, no período da manhã, no câmpus CSEH da Universidade Estadual de Goiás. Esse estágio é parte integrante da disciplina de estágio supervisionado obrigatório, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que busca permitir que os futuros profissionais da área usem teoria e prática.

Desta forma, o estágio supervisionado desempenha um papel crucial na formação dos futuros professores, permitindo que apliquem na prática o conhecimento adquirido na universidade e se aproximem do ambiente escolar, dos alunos e de seu futuro local de trabalho. Embora a formação teórica seja importante, ela por si só não é suficiente para preparar completamente o estudante para sua profissão. Em conformidade com as diretrizes do estágio, realizei uma série de atividades, que serão detalhadas a seguir.

Seguindo as diretrizes do estágio foram realizadas as seguintes atividades:



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV (8º Período) CARGA HORÁRIA: 100 HORAS	
ATIVIDADES	
01	Planejamento das aulas que ministrará nas turmas do ensino fundamental II ou do ensino médio em que fará a regência.
02	Preparação de meios didáticos para as aulas que ministrará durante a regência nas turmas do ensino fundamental II ou do ensino médio.
03	Regência de doze aulas em turmas da segunda fase do ensino fundamental II ou oito aulas em turmas do ensino médio regular e/ou de Educação de Jovens e Adultos ou equivalente no campo de estágio.
04	Produção de um relato de experiência para apresentação no seminário de estágio.
05	Preenchimento da Ficha de Acompanhamento com as atividades executadas na escola campo e na Unidade de CSEH nesta fase do estágio a ser assinada pelo professor regente da escola campo e pelo professor orientador.
06	Produção de um memorial do estágio para entregar ao professor orientador.

Para iniciar o estágio, minha primeira etapa foi visitar a escola e coletar informações sobre sua estrutura física e recursos disponíveis. Essas informações foram registradas em junho de 2023. O Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Rotary Donana está localizado na Av. Dona Elvira, s/n Qd.26 Lt.09 A 15 - Vila Santa Maria de Nazareth, Anápolis - GO, CEP 75084-150. A escola é facilmente acessível, com ruas pavimentadas e transporte público disponível. O bairro ao redor é predominantemente residencial, proporcionando uma boa qualidade de vida.

A escola acomoda o ensino fundamental e o ensino médio, o colégio em si não possui projetos de extensão direcionados aos alunos, às vezes por iniciativa própria o professor oferece alguma atividade externa. O quadro de professores não é muito extenso, contando com 15 professores no total. As atividades físicas são realizadas no ginásio da escola, que apresenta uma boa estrutura e está bem conservado. Os alunos o utilizam regularmente para práticas esportivas, como futebol, vôlei, handebol e aulas de educação física, que fazem parte do currículo da escola.

Os banheiros são de fácil acesso para todos os alunos, mantidos em bom estado de conservação. A limpeza é realizada regularmente pelos auxiliares de serviços gerais. Além

disso, os bebedouros estão bem localizados e acessíveis. Algumas salas de aula possuem ventiladores, embora haja variação em seu funcionamento. Algumas salas também estão equipadas com data show para apresentações didáticas, embora sejam em número limitado.

A escola possui uma biblioteca, que, embora não seja muito grande, atende às necessidades básicas dos alunos, oferecendo uma quantidade adequada de livros, revistas e jornais. No entanto, a quantidade de livros didáticos disponíveis é insuficiente para todos os alunos, o que cria um desafio para os professores que precisam recorrer a outras metodologias.

A merenda escolar é preparada na cozinha e oferece um cardápio variado, embora a qualidade nutricional possa ser melhorada para atender às necessidades dos jovens em fase de crescimento. O refeitório, é utilizado apenas para a retirada do lanche, já que os alunos utilizam horário de aula para fazer a refeição, o que pode ser um desafio para a programação das aulas.

Os auxiliares administrativos trabalham na secretaria da escola, que é uma sala ampla em boas condições físicas, próxima à entrada da escola. A diretoria está convenientemente localizada, facilitando o acesso tanto dos professores quanto dos alunos. A sala dos professores é espaçosa, com mesas, cadeiras e sofás, além de armários para guardar materiais. A escola conta com nove salas de aula, três banheiros para os alunos e dois para a coordenação.

Durante o estágio, observei que as salas de aula costumam acomodar de 30 a 40 alunos, o que pode tornar o ambiente ruidoso e quente. Também é comum encontrar professores que lecionam em mais de uma escola, o que pode ser desgastante, mas muitas vezes é necessário devido aos baixos salários.

Minha metodologia para cumprir as metas do estágio envolveu inicialmente a observação da escola, o que me permitiu entender a realidade em que estava inserido. Em seguida, observei a comunidade estudantil por meio de várias visitas à instituição, o que me preparou para as observações das aulas posteriormente. Este relatório tem como objetivo documentar minha jornada, desde a observação até minha experiência na regência das aulas.

Durante o meu estágio, observei as práticas pedagógicas dos professores e o cotidiano dos alunos em sala de aula. Prestei atenção às estratégias de ensino utilizadas, aos recursos utilizados e ao fato de que, por falta de livros para todos os alunos, um professor não utilizava

livro didático. Em vez disso, ele utilizava quadros com mapas mentais e anotações para explicar os conteúdos. Também observei o tipo de avaliação aplicado por ele e a participação dos alunos.

As observações das aulas ocorreram ao longo de várias datas, entre 28 de agosto e 23 de outubro, totalizando cinco aulas por dia. Eu realizei essas observações com um colega de turma que depois compartilhou comigo a experiência do estágio de regência.

Focamos em acompanhar as aulas de Ensino Médio no período da manhã, ministradas pelos professores Marcus e Diogo. O professor Diogo entrou na escola no meio do ano, após passar por um concurso, o que tornou a adaptação rápida, considerando que o ano letivo já estava em curso. Ele optou por seguir o currículo conforme os demais professores ministravam as aulas. A turma que observamos tinha cerca de 35 alunos, com idades entre 15 e 17 anos, majoritariamente da cidade de Anápolis

Na primeira aula, o professor estava finalizando o conteúdo sobre a Revolução Inglesa e a Revolução Francesa para o primeiro ano do ensino médio. No terceiro ano, o professor focou nos conteúdos que são cobrados no ENEM, oferecendo suporte aos alunos que não participam de cursinhos preparatórios. Apesar de ter um bom relacionamento com a turma, ele não conseguia manter total controle da sala, o que ficou evidente nas aulas seguintes, quando teve que realocar alguns alunos devido a conversas paralelas.

Ao longo do semestre, o professor ampliou os conteúdos sobre Revoluções, economia e a sociedade da época para os alunos do terceiro ano. Apesar de a turma ser bastante tranquila, havia conversas paralelas e um certo desinteresse por parte dos alunos.

O professor utilizava métodos como quadros explicativos, atividades relacionadas a cada conteúdo ensinado, além de slides e seminários, promovendo a integração de todos. Durante meu estágio de regência, tive a chance de ministrar aulas sobre o Renascimento e momentos cruciais na história política e social. Ao planejar as aulas, busquei abordagens

interdisciplinares, conectando eventos históricos com suas ideologias e consequências duradouras.

Utilizei recursos variados, como análise de documentos históricos, debates e apresentações, para encorajar a participação ativa dos alunos. Isso me deu uma compreensão



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

mais profunda da importância de contextualizar os acontecimentos históricos e incentivar o pensamento crítico dos estudantes, preparando-os para uma visão mais informada e analítica do mundo atual.

Também elaborei algumas atividades de avaliação, corriji provas e participei da organização de eventos na escola. Durante o estágio, me deparei com um problema frequente em salas de aula, principalmente no Ensino Fundamental II e Médio: a indisciplina dos alunos. Tanto professores quanto alunos expressaram suas frustrações. Professores reclamaram da falta de interesse dos alunos, enquanto estes reclamaram da monotonia das aulas.

Diante dessas perspectivas opostas, fica a questão: quem está, de fato, causando o problema? O que vem primeiro: a atitude do aluno ou do professor? Será que ambos contribuem para a indisciplina?

Ao longo das últimas décadas, percebemos mudanças significativas nas relações sociais, refletindo diretamente no ambiente escolar. Esta crise está relacionada à pouca credibilidade entre escola e família, pois as práticas escolares ainda refletem um sistema mais autoritário. A indisciplina é uma preocupação primordial entre os educadores. Mesmo que o estágio tenha sido realizado em uma escola pública, a insatisfação é comum em diferentes ambientes escolares.

A indisciplina é um problema complexo, que pode ser causado por diversos fatores.

De forma geral, podemos identificar dois tipos de fatores:

- Fatores externos: relacionados à família e ao ambiente social do aluno. Exemplos: violência doméstica, falta de oportunidades, desigualdade social.
- Fatores internos: relacionados à escola e à prática dos professores. Exemplos: metodologias de ensino inadequadas, falta de disciplina, falta de diálogo entre professores e alunos.

O planejamento é um dos fatores internos que podem contribuir para a prevenção da indisciplina. Um bom planejamento permite que os professores se organizem e preparem suas aulas de forma adequada, o que pode contribuir para:



- Melhorar o interesse dos alunos: quando o conteúdo é relevante e a metodologia de ensino é adequada, os alunos ficam mais interessados na aula.
- Aprimorar a prática pedagógica dos professores: um bom planejamento permite que os professores utilizem estratégias de ensino mais eficazes.

A seguir, são apresentadas algumas dicas para elaboração de um planejamento eficaz para a prevenção da indisciplina:

- Considerar as características dos alunos: o planejamento deve ser feito de forma a atender às necessidades e interesses dos alunos.
- Utilizar metodologias de ensino variadas: o uso de diferentes metodologias de ensino pode ajudar a manter os alunos interessados e envolvidos na aula.
- Criar um ambiente de aprendizagem estimulante: a sala de aula deve ser um ambiente de aprendizagem estimulante, que incentive a participação e a criatividade dos alunos.
- Estabelecer regras claras e coerentes: os alunos precisam saber o que é esperado deles e quais são as consequências do comportamento indisciplinado.

É importante rever as práticas escolares a partir das críticas dos alunos. Devemos planejar, mas sempre questionar nossos planos, reconhecendo que estamos inseridos em um contexto de poder ao planejar, podendo influenciar a identidade dos alunos. O poder do professor deve ser utilizado para promover a autonomia do aluno, através de aulas interativas e estimulantes, onde o aluno se sinta parte essencial do ambiente escolar.

Ao tratar a escola como um reflexo das normas sociais, é fundamental mostrar aos alunos que a escola replica as hierarquias existentes na sociedade em escala menor. O planejamento é uma ferramenta importante para construir uma relação de poder entre professor e aluno, fomentando uma troca de conhecimentos e respeito mútuo.

CONCLUSÃO

A experiência no campo de estágio possibilitou a percepção do choque entre a teoria e a prática no ensino de história. A realidade observada é de uma educação tradicional, em que o professor utiliza o livro didático como instrumento metodológico indispensável, o que reprime e limita a fala do aluno e sua capacidade interpretativa. Isso se reflete diretamente na aprendizagem dos alunos, que se acostumam somente a copiar e a receber conteúdos prontos.

Para romper com esse modelo, é preciso estimular a curiosidade e a criatividade do aluno, de modo que ele se sinta envolvido o suficiente para trazer suas contribuições para a sala de aula. Isso pode ser feito por meio de metodologias de ensino inovadoras, que conectem os conteúdos históricos com a realidade dos alunos.

Cabe aos futuros professores vencer e superar a prática de uma história como disciplina estática. Para isso, é preciso criar um espaço de troca de conhecimento, diálogo e relação com realidades diferentes. A escola deve permitir situações para que o aluno desenvolva-se de forma mais autônoma, adquirindo criticidade para se posicionar na sociedade da qual faz parte.

Referências

Coraza, Sandra Mara (org.). **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. São Paulo: Papirus, 1997

Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: **Currículo: questões atuais**. São Paulo: Papirus, 1997.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Estágio supervisionado no Colégio Estadual da Polícia Militar DR. Cesar Toledo 2023

Julia Cardoso Bueno

511

O presente relatório de estágio docente tem por objetivos demonstrar o processo de estágio supervisionado realizado de forma individual por todos os alunos do curso de licenciatura plena em História da turma 2020.1 turno da manhã, Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas- Nelson de Abreu Júnior, na disciplina de estágio supervisionado obrigatório. O Estágio escolar é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394/96). Apresentando assim a oportunidade ao profissional em formação de associar teoria e prática.

O Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio da Polícia Militar Dr. Cesar Toledo está localizado na Av. Monteiro Lobato, S/N - QD.02 - Jardim Alexandrina, Anápolis - GO, 75060-14 com vias de acesso pavimentadas, servidas de transporte coletivo, bairro predominantemente residencial, com bons vizinhos e características básicas como qualidade de vida.

A metodologia empregada para realizar as metas do estágio consistiu inicialmente na observação da escola que ocorreu no estágio III, o que proporcionou uma aproximação com a realidade escolar na qual estagiei. Assim, observei o colégio durante várias visitas a instituição de ensino, iniciar as observações das aulas posteriormente. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo comunicar a trajetória do ensino desde a observação até o estágio de regência.

O estágio supervisionado é um alicerce para o acadêmico reconhecer o seu próprio progresso de atuação para o futuro, onde será empregado todos os estudos realizados dentro da sala de aula com todo o estudo teórico feito anteriormente. Muitas das vezes o estagiário se depara com situações que o estudo teórico não o preparou, em algumas ocasiões a prática nas escolas é bem diferente do que os alunos da graduação vêem na universidade.

Embora a formação oferecida seja fundamental importância, ela por si só não é suficiente para formar e preparar o aluno para o pleno exercício da sua profissão. A experiência do estágio é de grande importância para a formação do aluno, tendo em vista que o profissional com habilidades de ensino bem preparados, estão sendo requisitados (MAFUANI, 2011).

Este relato faz, portanto, contem aos seguintes tópicos: as discussões realizadas em sala de aula sobre o estágio, em que teve toda uma base teórica a partir de debate de textos para a produção deste relatório de experiência; a observação da escola e do cotidiano escolar, bem como a relação dos professores e alunos, a regência que propriamente dito; e por fim a minha experiência em sala de aula expondo meu cotidiano como estagiária e minha relação direta com os alunos da escola.

Primeiramente, fui ao campo coletar informações sobre a escola e partindo disso, elaborei as características da estrutura física/material da escola. Tais dados correspondem ao mês de março do ano de 2023. Onde continuei a estagiar no Colégio nos estágios III e IV.

O colégio oferece dois níveis de ensino, o fundamental do 6º ao 9º ano, é o Ensino Médio. O colégio conta ainda com cursinho no sábado para os alunos do 9º ano e do 3º ano, a escola também oferece aulas de reforço. O colégio também oferece também diferentes modalidades de esportes que os alunos podem escolher fazer.

Os banheiros são amplos e se encontram em local de fácil acesso a todos os alunos, o estado de conservação está em dias. No que se refere a limpeza, esta é feita com frequência pelos auxiliares de serviços gerais da escola, os bebedouros também estão em locais acessíveis. A escola possui biblioteca, não muito grande, mas que corresponde às necessidades básicas dos alunos, pois possui uma boa quantidade de livros, revistas e jornais que são de uso dos alunos.

O pátio é muito amplo, onde são realizadas apresentações dos alunos e de palestras realizadas por possíveis visitantes. A merenda é acondicionada na cozinha, onde é preparada. As merendas dispõem de um cardápio variado para o mês, composto por sanduíches, arroz, bolos, entre outros, mas que visivelmente não corresponde a uma boa dieta para os alunos que, em sua maioria, são jovens em fase de crescimento.

Durante a etapa de estágio, me deparei com a disciplina dos alunos que uma coisa difícil de ser encontrar nas escolas públicas. Os alunos respeitam e tem uma boa relação com seus professores e coordenadores. A maioria dos alunos se interessam em estudar e participar das diferentes olimpíadas e projetos que a escola se escreve.

De acordo com Leal (2005) “o planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia

de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro”. É nesse espaço menor que centro minha discussão a respeito da indisciplina, já que é nesta área que estou inserida enquanto educadora.

O planejamento, o domínio do conteúdo são ferramentas importantes para o estabelecimento de uma relação de poder necessário entre professor e aluno, mas também construção de troca de conhecimento, onde o primeiro tem uma posição privilegiada, na medida em que tem por obrigação ser possuidor de uma maturidade intelectual superior ao seu aluno, buscando torná-lo mais autônomo. O uso do poder por parte do professor deve ser recomposto de maneira a tender as necessidades dos jovens, ou seja, um poder que também é construído através do respeito e alcançado através do planejamento de uma aula interativa e instigante para o aluno, em que este sinta sua importância como parte integrante para a formação daquele espaço escolar.

“O planejamento faz parte de um processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados” (KLOSOUKI & REALI, 2008).

Devemos pensar constantemente para quem serve o planejamento, o que se está planejando e para que vão servir as suas ações. Para nos auxiliarmos na construção de um planejamento se faz necessária algumas indagações como: O que se pretende fazer, por que e para quem? Quais os objetivos? Que meios e estratégias poderão ser utilizados para alcançar tais objetivos? Como avaliar se os resultados estão sendo alcançados?

De acordo com Klosouski & Reali (2008) é com base nessas perguntas e nas suas respectivas respostas que são determinadas algumas etapas dentro do planejamento e que busquei usar como norte para a construção do planejamento das aulas de estágio:

O estágio pode ser visto como tempo de prática refletida, ou seja, a realização da prática docente. Sobre essa questão, Pimenta (1999, p. 26) explica que tanto a formação inicial e contínua é específica para “o que o professor faz” e não o que você deve fazer ou o que você vai fazer. Ao mesmo tempo, o estagiário pode aproximar-se da realidade, aproximar-se do trabalho do professor em seu local de ação, que é a escola, com a conotação de envolvimento e intenção investigativa.

O estágio observado teve como base o projeto “O estágio nos cursos de formação de professores como via de mão dupla entre universidade e escola” e revela alguns achados bastante

pertinentes para se pensar o lugar do estágio supervisionado nos cursos que preparam professores. O estudo iniciou com dois bons professores, que foram escolhidos por esta razão. O projeto buscou trabalhar com propostas e nunca prescrições, entendendo que os saberes da universidade e da escola são igualmente fundamentais na formação de professores.

O reconhecimento do lugar da escola na formação de docentes, presente inicialmente nas discussões sobre a formação continuada de professores, também tem feito parte dos discursos sobre a formação inicial destes, inclusive das legislações que enfatizam que a formação de professores deve acontecer em parceria entre instituições de formação e escolas de educação básica, de modo que o estudante tenha acesso ao seu contexto de trabalho

As constatações desta pesquisa indicam, também, que o estágio, no contexto aqui estudado, constitui rica possibilidade de troca entre os envolvidos, troca de saberes, de conhecimentos e de experiências que contribuirão para a formação de todos. Além disso, essa experiência promoveu uma mobilização dos envolvidos no estágio, inclusive dos alunos da escola, ou seja, provocou algum tipo de movimento interno de cada sujeito.

Estágio Supervisionado III (7 ° Período) Carga Horária: 100 Horas	
Atividades	
01	Auxílio ao professor regente quando solicitado, na elaboração e correção de atividades, esclarecimentos de dúvidas dos alunos das turmas em que estiver realizado o estágio, registro de frequência dos alunos, e outras atividades que esteja apto.
02	Planejamento das aulas que ministrará nas turmas do ensino fundamental II ou do ensino médio em que fará a regência.
03	Preparação de meios didáticos para as aulas que ministrará durante a regência nas turmas do ensino fundamental ou ensino médio.
04	Regência de doze aulas em turmas da segunda fase do ensino fundamental II ou oito aulas em turmas do ensino médio regular e/ou de educação de jovens e adultos ou equivalentes no campo de estágio.



05	Preenchimento da ficha de acompanhamento com as atividades executadas na escola campo e na Unidade de CSEH nesta fase do estágio a ser assinada pelo professor regente da escola campo e pelo professor orientador.
----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O estágio supervisionado III foi realizado no período do dia 31/03/2023 até o dia 06/06/2023. As atividades realizadas nesse período foram, observação das turmas do ensino fundamental nas series 6 ° A , B,C,D,E,F e G, 7 ° E,F e G, 8 ° A,B,C,D,E,F e G, 9 °G. Auxiliei o professor regente a elaborar e corrigir atividades para os 6 ° A, B,C,D e E, 7 ° E,F e G. Foram elaborados slides e resumos para as aulas de regência em que ministrei nas turmas dos 6 ° A, B e E, e nos 7 ° E, F,G e no 8 ° G.

Também foi feito a observação nas turmas do ensino médio como 1 ° B,D, G, H e I e nos 3 ° A,B,C,D,E,F,G e H, Auxiliei o professor regente na explicação de conteúdo para as turmas do 1 °. Elaborei um slides sobre a primeira república, elaborei um glossário para as turmas do terceiro ano. Também foi feito o lançamento de notas dos 3 ° anos e elaboração de atividade para os 3 °.

No final do estágio supervisionado III foi preenchido e entregue para o professor orientador 3 fichas de acompanhamento mais o relatório do estágio.

Estágio Supervisionado IV (8 ° Período) Carga Horária: 100 Horas	
Atividades	
01	Planejamento das aulas que ministrará nas turmas do ensino fundamenta ou ensino médio em que fará regência.
02	Preparação de meios didáticos para as aulas que ministrará durante a regência nas turmas do ensino fundamental II ou no ensino médio,
03	Regência de doze aulas em turmas da segunda fase do ensino fundamental II ou oito aulas em turmas do ensino médio regular e/ou de Educação de jovens e adultos ou equivalente no campo de estágio.

04	Produção de um relato de experiência para apresentação no seminário de estágio.
05	Preenchimento da ficha de acompanhamento com as atividades executadas na escola campo e na Unidade de CSEH nesta fase do estágio a ser assinada pelo professor regente da escola campo e pelo professor orientador.
06	Produção de memorial do estágio para entregar ao professor orientador.

Eu realizei a atividade de auxílio ao professor regente com correções de provas, trabalhos e atividades do 6 °, 7 ° e 8 °. Preparei slides e atividades para o 6 °, 7 °, sobre Grécia e A colonização inglesa na América, explique o conteúdo sobre A colonização espanhola na América para os 7 ° E, F E G.

Realizei as regências nos 6 ° A, B, C, D e E, e nos 7 ° E, F, e G e no 8 ° G, com explicação de conteúdos e elaboração de atividades e correções. Já foi preenchido e assinado pelo professor regente 4 fichas de acompanhamento das atividades realizadas no Colégio Estadual da Polícia Militar DR. Cesar Toledo.

A produção de memorial do estágio para ser entregue ao professor orientador está sendo redigido para ser entregue na data que ainda ser definida pelo professor.

Considerações finais

O estágio teve como base o projeto “O estágio nos cursos de formação de professores como via de mão dupla entre universidade e escola” e revela alguns achados bastante pertinentes para se pensar o lugar do estágio supervisionado nos cursos que preparam professores.

Quando os alunos de licenciatura vão para as escolas para realizar o estágio supervisionado se deparam com uma realidade totalmente diferente da universidade, e muitas das vezes não conseguimos utilizar todo o conhecimento teórico que foi adquirido ao longo dos anos do curso por diversos fatos, como a falta de tempo em passar todo o conteúdo que está previsto no livro didático, a forma que vamos lidar com diferentes situações que os alunos nos colocam.

Toda sala de aula é diferente da outra, por experiência própria tem 6 ° tem interesse e interage na hora da explicação do conteúdo e em duas ou três aulas consigo terminar a

explicação, já tem sala que demora mais de quatro aulas para terminar a explicação pois os alunos são desinteressados e muito agitados.

O estágio é uma experiência super válida para podemos ver se realmente é aquilo que você quer para o seu futuro, eu adora estar em sala de aula e interagir de diferentes formas com meus alunos não me imagino no futuro não estando em uma sala de aula.

Referências

KLOSOWSKI, S. S. REALI, K.M. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. Revista Eletrônica Lato Sensu. Ed. 5º. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

—. O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011

Resumo das atividades a serem realizadas durante os estágios supervisionados, Universidade Estadual de Goiás.

Experiência de Estágio durante o curso de Licenciatura plena em História: Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira e Colégio Estadual Durval Nunes Da Mata.

Adria Cristina Barboza dos Santos Silva
Douglas Augusto Araujo Duarte
Vitoria Elis Vieira de Souza

518

Este relatório tem por objetivo demonstrar o processo de estágio supervisionado realizado por todos os alunos do curso de licenciatura plena em História da turma 2020/1 turno da manhã, unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas- Nelson de Abreu Júnior, na disciplina de estágio supervisionado obrigatório e metodologia e prática do ensino de História. Estágio escolar é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Apresentando assim a oportunidade ao profissional em formação de associar teoria e prática.

O Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Heli Alves Ferreira está localizado na Rua Lopo de Souza Ramos, S/N - Jundiá, Anápolis - GO, 75110-030 com todas as vias de acesso pavimentadas, servidas de transporte coletivo, bairro predominantemente residencial, um bairro central de médio-alto padrão, com bons vizinhos, cercado de parques para lazer como o Parque Ipiranga e o Parque Passeio das Águas e características básicas como qualidade de vida.

A metodologia empregada para realizar as metas do estágio consistiu inicialmente na observação da escola que ocorreu no estágio I, semi-regência que ocorreu no estágio II, observação no estágio III e por fim, observação e regência no estágio IV, o que proporcionou uma aproximação com a realidade escolar na qual estagiamos. Todos os autores desse presente relatório são ex-alunos de escolas públicas, mas ainda assim estar novamente no ambiente escolar, dessa vez do outro lado, foi um aprendizado que será levado para o resto da vida. Assim, observamos o colégio durante várias visitas a instituição de ensino e iniciamos as observações das aulas posteriormente. Por conseguinte, este trabalho tem como objetivo comunicar a trajetória do ensino desde a observação até a regência.

O estágio supervisionado é um alicerce para o acadêmico reconhecer o seu próprio progresso de atuação para o futuro. Muitas vezes o estagiário se depara com situações que o estudo teórico não o preparou, em algumas ocasiões a prática nas escolas é diversificada do que os alunos da graduação vêm à universidade, as realidades vividas são completamente diferentes quando se leva em consideração a realidade de cada um.

Durante esse período de Estágio foi possível ver o quão difícil é ser professor neste país, algumas vezes as aulas são limitadas por conta do pouco tempo que se tem para passar os conteúdos, pudemos notar também que existe um grande número de alunos desinteressados que não sabem o que estão fazendo ali, mas é claro que não podemos citar somente coisas ruins. Nesse mesmo tempo foram criados fortes laços com alguns alunos que sempre nos buscavam para contar alguma novidade, ou até mesmo uma piada (mesmo que seja a mais sem graça do mundo) é muito importante ouvir o que eles tem pra nos passar, não devemos ficar presos somente às aulas e em passar conteúdos, temos que lembrar que eles também são gente como a gente e não somente estão ali para obedecer a tudo que mandarmos. Nesses dois anos mudamos muito a nossa forma de pensar a educação, fica muito explícito a discrepância entre as escolas privadas e pública, em especial no cenário pós pandemia.

Uma das realidades que encaramos nesses dois anos foi como a pandemia afetou os alunos e professores. Grande parte dos professores não fazia ideia de como seguir com as aulas no sistema remoto, era uma grande novidade esse modelo de aula e muitos tiveram dificuldade, em especial os professores que já tinham uma certa idade e pouca afinidade com as tecnologias. Muitos alunos viveram essa fase terrível em momentos cruciais para a sua formação como indivíduo. Os alunos mais novos viveram a fase de alfabetização em casa nas aulas remotas, onde muitas vezes os pais e responsáveis não eram capacitados ou simplesmente não tinham tempo para ajudar os filhos, o que nos trás o problema tão presente nas turmas do 6º onde vários alunos de 11/12 anos não sabem ler e escrever.

Nas séries mais avançadas o problema pode não ser bem a alfabetização em si, porém o problema vem em alunos completamente viciados em telas e de baixa interação social, em toda oportunidade os alunos estão tirando fotos e postando em suas redes sociais porque era isso o que eles aprenderam que era comum durante o período que ficaram em casa. Muitos alunos também desenvolveram problemas de visão devido ao uso excessivo de aparelhos eletrônicos.

Durante o estágio I tivemos a chance de observar a retomada das aulas presenciais, assim como não foi fácil para os alunos da escola retomarem às atividades normais, também não foi fácil para nós, os alunos da graduação, retornarmos ao convívio na faculdade. Assim que voltamos das aulas remotas fomos direto ao estágio, e foi um período muito difícil porque ao mesmo tempo que o estágio e a vivência escolar era uma novidade, a faculdade também era, foram dois anos vendo os colegas de sala e professores por uma tela e de repente eles estavam ali tornando-se pessoas reais e que passaram a fazer parte das nossas vidas diariamente.

Durante o estágio II, já estávamos mais envolvidos com a realidade escolar, então passou a ser mais ameno encarar o dia a dia da vivência escolar e de todas as informações que chegavam até a gente. O primeiro ano de estágio foi uma experiência que podemos chamar de inusitada, ao mesmo tempo que voltávamos de um período de 2 anos com praticamente nenhum contato com pessoas de fora da nossa família, encaramos o desafio de lidar e conviver com mais de 300 crianças e adolescentes ao mesmo tempo, essa convivência não deveria ser totalmente estranha, poucos anos atrás nós éramos os adolescentes em questão, entretanto o fato de estar na escola com livre acesso a sala dos professores e lidar com um cargo de poder era uma novidade que nunca tínhamos experimentado antes.

Durante o estágio III, voltamos para a fase de observação e semi-regência, onde já ficávamos sozinhos com uma turma inteira, foi um novo desafio, onde até acreditamos que nos saímos bem, afinal seguimos aqui prestes a acabar o último estágio. Manter a autoridade dentro da sala de aula não é fácil, temos alunos de todos os perfis e cada um com os seus próprios princípios, alguns alunos são mais difíceis de lidar do que outros e foi nessa fase do estágio que observamos isso com mais clareza.

Também acompanhamos algumas aulas do ensino médio no noturno, no qual podemos observar alunos mais velhos do que os outros que acompanhamos no vespertino, alunos que apesar do cansaço estão sempre presentes nas aulas, a maioria dos alunos desse turno trabalham o dia todo e logo depois vão para a aula, ou então como é o caso de algumas alunas, foram mães ainda na adolescência e durante o dia cuidam da casa e dos filhos, e a noite vão para a escola para de alguma forma dar um futuro e exemplo para os filhos.

Em alguns casos os alunos do noturno são também irmãos mais velhos responsáveis pela educação dos irmãos mais novos e estudam nesse turno para justamente ficar o dia inteiro

em casa cuidando dos irmãos mais novos enquanto os pais (em especial mães solteiras) trabalham o dia todo para manter a casa.

Durante o estágio IV, além do Heli Alves, também fomos estagiários/residentes no Colégio Estadual Durval Nunes Da Mata, localizado na Rua Monteiro Lobato, s/n - Vila João Luiz de Oliveira, Anápolis - GO, 75110-390.

O colégio Durval Nunes também com todas as vias de acesso pavimentadas, servidas de transporte coletivo com menos linhas que a outra escola, bairro predominantemente residencial, próximo a avenida Brasil Sul e ao Estádio Jonas Duarte, bairro diferente do Jundiáí. não fica localizado em uma área nobre da cidade, essa diferença entre os bairros das duas escolas fica explícito nos alunos. Durval Nunes é um colégio menor do que o colégio Heli Alves, ele fica localizado num bairro mais periférico e negligenciado pela prefeitura, apesar das dificuldades os professores da instituição fazem o possível e o impossível para manter o nível das aulas e ajudar os alunos. As diferenças entre as duas instituições também ficam óbvias na estrutura das escolas, enquanto o Heli Alves se mantém com todas as salas de aulas equipadas com a lousa digital e um pequeno refeitório onde os alunos podem lanchar, o Durval Nunes tem somente uma sala com a lousa digital e o lanche é servido em sala de aula. São essas pequenas diferenças que causam impacto no dia a dia dos alunos na escola, porém não impedem o seu desempenho no decorrer do ano letivo.

Também não podemos deixar de falar da universidade em si, nossa turma 2020/1 iniciou o curso com cerca de 45 alunos que foram se dissipando durante os períodos, e atualmente conta com cerca de 20 alunos regulares. Alguns destes não estão fazendo os estágios pelos mesmo motivos que têm levado à evasão escolar. Falta de tempo devido às suas rotinas, a maioria dos universitários necessitam de um emprego visto que muitos já tem uma família constituída, saíram de suas cidades de origem para poder estudar na nossa unidade e precisam se manter, afinal as bolsas disponíveis infelizmente não abrange todo o corpo discente e o valor infelizmente é somente uma ajuda de custo, não sendo suficiente para se manter numa cidade com aporte de Anápolis. Muitos enfrentam jornadas de horas e horas de trabalho, e muitas vezes acabam tomando todo, ou quase todo o tempo que os alunos poderiam ter para participar do estágio ou estudar para alguma matéria no qual está matriculado.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

Durante os 4 anos de graduação e 2 anos de estágio podemos observar as ações públicas tomadas pelo governo para ajudar na formação dos alunos, na graduação contamos com excelentes professores que são mestres e doutores especialistas em suas respectivas áreas de atuação, realidade que infelizmente não é totalmente vivida na educação básica.

No período que passamos acompanhando o dia a dia das escolas, nos deparamos com professores atuando fora da sua área de formação para cumprir uma carga horária absurda e não deixar os alunos sem a devida matéria. Com o mais recente concurso público, em teoria, essa situação deve mudar, visto que os professores, agora concursados, devem tomar para si essas aulas ocupadas por professores de outras áreas, o que de certa forma traz consigo a responsabilidade de aulas melhores e mais temáticas de acordo com os conteúdos em questão exigidos pelo plano de cada estado.

522

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

Relato de experiência de estágio: práticas educacionais realizadas no projeto Residência Pedagógica em História (2023)

Larissa dos Santos Freitas ¹
Brunno Soares da Cruz Barbosa ²
Emerson Ribeiro da Silva ³
Yvyna Wyllyanne de Almeida Brandão ⁴

523

Introdução

Este relato de experiência tem por finalidade apresentar o desenvolvimento no estágio curricular obrigatório supervisionado (residência pedagógica) do curso de Licenciatura em História, e descrever as atividades desempenhadas durante o período de 07/2023 a 11/2023. As atividades foram desenvolvidas em duas instituições de ensino (escolas campos) da rede estadual do estado de Goiás: Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira e Colégio Estadual Durval Nunes da Mata, ambos localizados em Anápolis (GO). Os trabalhos foram realizados no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º) e Ensino Médio (1º ao 3º).

Primeiramente, vale ressaltar, de acordo com Silva (2016), que a experiência da prática docente, que se materializa em forma de estágio obrigatório, é uma realidade a ser vivenciada por todos aqueles e aquelas que escolheram a formação em licenciatura. Além disso, o estágio de docência como componente curricular envolve, ao longo de sua realização, fundamentos e conceitos entre a teoria e a prática. A teoria diz respeito às reflexões, argumentações e expectativas trabalhadas na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de História, que norteia (neste caso se tratando do curso de licenciatura em história), a prática vivenciada nas respectivas escolas campos.

O estágio é, para a maioria dos discentes, a primeira experiência profissional em sala de aula, na qual terão a oportunidade de articular saberes aprendidos durante a formação, como entrarão em contato com o conhecimento escolar, diferente daquele praticado na academia. (Silva, 2016, p. 3).

Ademais, de acordo com a Política de Regulamentação do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em História da UEG CSEH (UEG, 2017), a prática docente do acadêmico é uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, isso significa que, o estágio, é a hora da práxis refletida. O educador, caracterizado como um intelectual em formação, concebe a educação

como processo dialético, em um mundo onde o homem está historicamente situado. Dessa forma, o estágio é a mediação entre a formação inicial e continuada.

O estágio orienta a relação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que convida professores e alunos a encararem um desafio: o de cruzar fronteiras impostas entre os mais diversos grupos sociais e culturais, entre a política e o cotidiano, a arte e a vida, e a própria teoria e prática.

Nesse sentido, este relato de experiência tem o intuito de retratar as ações pedagógicas realizadas durante o período acima citado, ações que se fundamentam na relação entre a teoria e a prática, que se materializam em reflexões críticas, diagnósticos e feitos coletivos nas respectivas escolas campos.

1. Relato das atividades desenvolvidas

As ações do estágio supervisionado foram realizadas em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e, entre as atividades realizadas na escolas inclui-se: observações das aulas, aulas ministradas pelos residentes estagiários (regência) e por vezes aulas em que os residentes estagiários ajudaram os professores em suas atividades cotidianas (semirrregência). Realizou-se também a participação em trabalhos coletivos e em reuniões escolares, bem como efetuou-se a realização de atividades, planos de aulas e correções de provas. No que diz respeito às atividades executadas nas aulas de Metodologia e Prática do Ensino de História, cabe ressaltar a prática de oficinas, como a produção de vídeo aulas, que auxiliam o trabalho do professor e aprendizagem dos alunos, e debates e diálogos sobre a prática docente e o ensino de história, enfim, teorias e reflexões que se concretizam na prática em sala de aula.

1.1 Uma reflexão crítica

Segundo Libâneo (1990), o estágio supervisionado possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, pois permite ajustar sua própria prática profissional ainda durante a sua graduação e, assim, a possibilidade de se modificar, adequar e entender a atuação profissional ao longo desse processo. Com isso, é válido salientar a importância de se realizar a prática da profissão aliada à teoria, pois, as duas em descompasso, dificulta a atuação do licenciado em sala de aula. Nesse ambiente ele terá contato direto com a realidade e colocará em movimento o

dinamismo do fazer didático-pedagógico, externalizando todos os conhecimentos didáticos apreendidos nas disciplinas curriculares da sua graduação e os conteúdos específicos da disciplina que irá lecionar. É necessário ressaltar ainda a importância de se realizar reflexões sobre as práticas docentes, sendo assim, serão destacadas a seguir algumas análises feitas durante o estágio supervisionado (residência pedagógica) que conectam a sala de aula e o contexto em que os estudantes e residentes estagiários estão inseridos.

Em relação ao ensino fundamental, no estágio podemos observar as consequências da Covid-19 no âmbito da educação, percebemos que turmas do 6º ao 9º ano enfrentam grandes dificuldades na aprendizagem, desde a escrita e interpretação de textos. Esse fato fez com que houvesse a adaptação de todos os conteúdos para a realidade de cada aluno, permitindo uma compreensão melhor das atividades repassadas a eles e uma troca de conhecimentos mais humana, pois ao professor de história cabe a responsabilidade de guiar os alunos na habilidade de identificar questões relevantes e transformar os temas e problemas em narrativas históricas em cada aula. O ato de ensinar história, portanto, significa capacitar o aluno a participar ativamente na construção do conhecimento histórico. Nesse contexto de interação entre professor e aluno, é importante que o educador leve em consideração os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos fora da sala de aula, utilizando essa base para dar significado à disciplina, indo além do mero interesse superficial.

Além disso, o nível médio da educação brasileira representa uma etapa de suma importância para o desenvolvimento da cidadania e desenvolvimento social. Faz-se necessária, então, uma formação das concepções de mundo e uma visão crítica a respeito da sociedade e problemas sociais. Entretanto, cada vez mais, o ensino médio se torna apenas uma fase transitória entre o nível básico e o mercado de trabalho. O conhecimento toma uma função utilitarista, pautada pela ótica neoliberal de educação. Gramsci é conciso na sua análise a respeito de como o ensino tradicional, que hoje predomina no Brasil, possui uma função de conservador da ordem social conforme aborda Martins

Assim concebida a relação entre educação e política, de maneira imbricada, interdependente, interativa, intercomunicativa, isto é, dialética, a educação pode ser conservadora ou crítica. Quando consolida condições para a reprodução do tipo de civilização vigente, torna-se conservadora, e quando se contrapõe ao modelo de civilidade presente e lhe propõe alternativas, torna-se crítica (Martins, 2021, p. 10)

Depreende-se, então, que o Brasil pauta o ensino médio ainda em um viés conservador da ordem atual e das desigualdades. Durante o período de observação no nível médio, é evidente observar que essa concepção de ensino tem se enraizado no imaginário dos discentes. Para eles, o ensino médio possui importância uma vez que possibilita o acesso ao mercado de trabalho. Desse modo, perde-se a concepção crítica e libertadora da educação, que é substituída por uma visão tecnicista de educação.

Dessa concepção tecnicista, resulta um maior desinteresse, tanto do estado, quanto dos discentes, por matérias de conteúdo humanístico. As ciências humanas e sociais perdem cada vez mais espaço no ensino médio, o que resulta em uma formação erudita precária no ensino público brasileiro. Esse desinteresse pode variar conforme diversos fatores, afinal não se pode descartar as realidades individuais de cada sujeito no processo de ensino aprendizagem. Dentre os fatores que é condizente enumerar, temos: fatores socioeconômicos, núcleo familiar e o modelo pedagógico utilizado pelos docentes. Os dois primeiros itens anteriormente citados se encontram amplamente interligados. A visão familiar de educação se torna pautada pelas necessidades que aquele núcleo familiar possui. Se as condições financeiras são precárias, o aluno acaba por possuir maior necessidade de trabalhar, o que se torna um obstáculo para um maior foco nos estudos. Durante a observação das aulas do ensino médio em período noturno no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, do Estado de Goiás, foi possível reparar uma maior ausência dos alunos em algumas aulas, o que pode ser resultado de jornadas de trabalho durante a semana.

Com relação às metodologias pedagógicas dos docentes, elas se tornam fundamentais no nível médio. Um maior nível de interação se faz possível em vista da idade dos alunos, o que possibilita um debate crítico dentro dos fatos históricos abordados. Porém, é essencial que esses conteúdos sejam interligados, de alguma forma, com a realidade do aluno, de modo que esse conhecimento crie uma ligação com o discente. Geertz (1989) afirma que a cultura é uma teia de significados que o próprio homem teceu, é imprescindível que o docente auxilie os alunos do médio a pautarem sua visão do mundo em que vivem de uma forma diferente. Essa é a importante contribuição das matérias de cunho humanístico como a história.

1.2 Relato sobre o projeto: “O Museu vai às escolas”

No estágio obrigatório, através do programa de residência pedagógica, foi realizado um projeto de um museu, organizado através do acervo reunido pelo Centro de Documentação da

Universidade Estadual de Goiás Nelson de Abreu Junior, da cidade de Anápolis, e outros documentos e objetos que os participantes do projeto possuíam. Essa ação foi realizada com o intuito de criar uma ligação dos objetos históricos com a realidade, demonstrando como a história vai muito além de leitura de livros didáticos e realização de atividades. Foi notório o interesse dos alunos pelos objetos históricos, gerando uma experiência divertida e educativa, visto que através da observação de objetos como celulares antigos, álbuns de fotografias e documentos, os alunos puderam aprender de uma forma educativa e longe de uma perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem. O projeto foi desenvolvido no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo e será realizado também no Colégio Estadual Durval Nunes da Mata.

Durante esse projeto, tivemos a oportunidade de apresentar tanto a parte teórica quanto a prática de cada objeto, contextualizando seu período histórico de criação e sua finalidade. Além disso, interagimos com os alunos e desenvolvemos um projeto educativo relacionado ao currículo da disciplina de História para as séries finais do ensino fundamental e médio. Como dito anteriormente, a aceitação do projeto foi muito satisfatória tanto para nós docentes, como para os alunos e a escola como um todo.

1.3 Anexos – projeto: “O museu vai às escolas”







Conclusão:

As experiências de estágio realizadas na cidade de Anápolis, Goiás, nos colégios Estaduais Durval Nunes Da Mata e Professor Heli Alves Ferreira, nos proporcionaram uma valiosa experiência, que ressaltou a importância em nossa formação como futuros docentes. Estas atividades ofereceu-nos uma oportunidade única de aplicar o conhecimento teórico aprendido na universidade em um ambiente de sala de aula.

O estágio não é apenas obrigatório para os discentes, é uma experiência fundamental para seu crescimento pessoal e profissional como futuros professores. Por meio dessa oportunidade, foi possível mergulhar na dinâmica da sala de aula e compreender as necessidades dos alunos, moldando a pedagogia para um ensino eficaz e significativo.

O projeto “O museu vai às Escolas” é uma notável fusão de teorias e práticas. Esta iniciativa é de grande relevância para os alunos do ensino público, especialmente os do ensino fundamental e médio. Segundo Freire (2003, p.47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. O projeto do museu itinerante, coloca os alunos das escolas na vanguarda da sua aprendizagem, proporcionando-lhes experiências práticas de descoberta de conhecimentos culturais, históricos e artísticos. Através dessa vivência, adquirimos uma compreensão profunda do que significa ser um educador consciente.

De acordo com Filho (2010) o estágio supervisionado é considerado um elo entre o conhecimento construído durante os estudos acadêmicos e a experiência real, que os discentes terão em sala de aula enquanto profissionais.

A integração da teoria com a prática é a chave última para o sucesso na jornada educacional, como demonstram as experiências de estágio vividas nos colégios Estaduais Durval Nunes Da Mata e Professor Heli Alves Ferreira. Os resultados obtidos através do estágio, foram cruciais para nossa formação como professores e enriqueceram a compreensão do papel do educador na inspiração e educação das gerações futuras, aprofundando, em última análise, o nosso compromisso com esta missão. Por fim, verifica-se que para aprimorar as habilidades e capacidades de ensino, a experiência de estágio supervisionado é crucial. Promove o pensamento crítico em relação às práticas pedagógicas e a adoção constante de novas estratégias de ensino que atendam às necessidades em constante mudança da sociedade e dos alunos.

Além disso, abordagens interdisciplinares e contextualização de conteúdos são importantes ferramentas para aumentar o interesse dos alunos pela aprendizagem. Em síntese, analisamos que a formação contínua e os esforços para o crescimento profissional são essenciais para estabelecer uma identidade docente completa e comprometida em oferecer uma educação de qualidade.

Por fim, agradecemos à nossa orientadora Prof^a Dr^a Roseli Martins Tristão Maciel, por nos incentivar a trilhar bons e ricos caminhos na prática docente, agradecemos também por idealizar e liderar o projeto “O museu vai às escolas”, que nos proporcionou experiências profissionais e pessoais gratificantes. Agradecemos ainda a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da bolsa de Residência Pedagógica e por apoiar projetos educacionais e pedagógicos que propiciam a interação entre o conhecimento acadêmico e comunidade externa.

Referências:

Fonte das imagens: acervo do Programa de Residência Pedagógica em História 2023.

FILHO, A. P. *O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente*. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>>. Acesso em: 02.Nov. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

LIBÂNEO, Jose Carlos. *Didáticas*. São Paulo: Cortez, 1990

MARTINS, Marcos Francisco. *Gramsci, educação e Escola Unitária*. Educ. Pesqui, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.

SILVA, Juliana Miranda da. A prática docente no estágio supervisionado: as subjetividades e os desafios na experiência de futuros professores e professoras. *XV Encontro Regional de História*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-13, jul. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (Estado de Goiás). Coordenação do Curso de História, Coordenação Adjunta do Estágio Supervisionado. *Política de regulamentação de estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de história (matriz 2015)*: De acordo com a resolução CsA n. 9, de 18 de agosto de 2015. Estágio Curricular Supervisionado do Curso de História da UEG/CSEH. Resolução CsA n. 854/2015, Anápolis, 2017. Disponível em: <<http://www.legislacao.ueg.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2023.

Fonte das imagens: acervo do Programa de Residência Pedagógica em História 2023.

OBSERVAÇÕES DO ESTÁGIO ACERCA DA REALIDADE EM SALA DE AULA E OS DESAFIOS DO ENSINO

Alanna Vanessa Mendes Moreira
Roseli Martins Tristão Maciel*

Resumo: O presente artigo é fruto do estágio obrigatório de História, e tem como objetivo demonstrar a realidade do ensino escolar do ponto de vista de quem ainda está sendo inserido em tal cenário para, um dia, ter a capacidade de assumir salas de aula. Este estágio se faz essencial a formação de todo e qualquer professor que deseje, um dia, assumir a função. Para melhor abordagem do tema, usaremos como referencial teórico alguns autores importantes como, por exemplo, Jörn Rüsen e Paulo Freire, com a obra *Pedagogia do Oprimido*. Desta forma poderemos discorrer melhor sobre a importância do ensino. O estágio de observação possui 100 horas obrigatórias, onde o aprendiz poderá realizar as seguintes funções: observação, correção de atividades avaliativas e preparação de planos de aula e de atividades corriqueiras. Esses momentos devem ser feitos em escolas públicas do ensino fundamental II ao ensino médio.

532

Palavras-chave: Estágio, Escola, Ensino, Defasagem.

Introdução

Salas de aula agitadas, alunos desinteressados e dificuldades de aprendizagem são apenas exemplos da labuta diária que um professor vive. Quando voltamos esse pensamento para a rotina do estagiário as questões são ainda mais complicadas, uma vez que muitos nunca lidaram com esta realidade antes e, ao se depararem com o cenário, se sentem desencorajados. Talvez isso seja uma parte crucial do fator de desistência de muitos estudantes, ou, ainda mais, um indicativo fundamental da quantidade de professores que, apesar de formados, nunca irão atuar na área por perda de interesse.

Dada a explicação, podemos abranger mais sobre o funcionamento prático, ou seja, como o aprendizado do estagiário realmente se dá dentro de um ambiente escolar.

Apesar das enormes evoluções que o ensino escolar tem passado em toda a sua construção acadêmica, é de se concordar que a realidade do estagiário não é algo fácil e simples, seja por motivos de vivência escolar –uma vez que diversos outros professores podem enxergá-lo como um problema a mais, e não como um futuro educador em potencial-, seja pelas dificuldades corriqueiras que vem junto com a profissão.

Assim a formação prática de futuros educadores tem passado por diversas dificuldades, mas afinal, quais serão as consequências futuras de um estágio mal encaminhado? Será que todos

esses fatores prejudicam somente quem está aprendendo? Creio, por toda as observações feitas, que as respostas são relativamente fáceis.

Os problemas a longo prazo são fatais ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que um estagiário com defasagem poderá vir a se tornar um mal professor, e isto terá consequências inclusive para seus alunos. É claro que esta realidade é passível de mudança a longo prazo, mas a pergunta que fica é: quantos alunos serão prejudicados até lá? Em um país onde a taxa de analfabetos funcionais é de 29%, de acordo com os dados do último relatório do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) realizado no ano de 2018, será que tais riscos são realmente aceitáveis? É evidente que parte disto seria melhor resolvido se começássemos com um aperfeiçoamento da aprendizagem dos futuros professores.

A estrutura escolar e sua relação com a defasagem

Muitas vezes quando abordamos o assunto Escolas Públicas podemos abranger outros temas relacionados a realidades vivenciadas pela pobreza e a falta de certos direitos básicos de sobrevivência, principalmente quando nos referimos a escolas situadas em zonas periféricas. Tendo essas condições em mente é de se considerar que a escola possui um papel que vai muito além do ensino, sendo também agente de lazer e mantenedora de certos direitos sociais, mesmo que estas não sejam necessariamente sua função.

Mas, atualmente, a importância da escola não está fadada apenas a este cenário (por mais importante que ele seja), ela também possui um papel de educação social (ao qual irá muito além do ensino de conteúdo) indispensável a formação do caráter de qualquer indivíduo. Durkheim (apud RODRIGUES, 2007, p. 27) sociólogo francês, acreditava que o papel da educação seria o de ensinar os indivíduos a serem membros da sociedade ao qual estão inseridos. Essa educação não se daria apenas no âmbito familiar, mas também dentro das escolas, principalmente nos anos iniciais.

Dessa forma é de se criticar o porquê de certas escolas carentes terem sua estrutura tão precária, uma vez dada o seu grau de importância. Essas condições certamente influenciam nos problemas de aprendizagem dos alunos, que por não terem as condições básicas e necessárias de ensino garantidos, estão sujeitas a déficits, as quais outros alunos, em condições favoráveis, não estão.

Para melhor dinâmica e explicação usaremos o exemplo de duas escolas públicas vivenciadas nesse estágio. A primeira escola a chamaremos de Escola A, onde as condições estruturais são melhores e as necessidades dos alunos são mais bem atendidas, a outra escola chamaremos de Escola B, situada em uma região mais carente, ao qual convive com diversos problemas sociais.

“Privilegiada” com lousa digital, projetor, salas grandes -além de iluminadas e arejadas- e espaço escolar adequado, a Escola A está equipada com todas as coisas que possam se fazer necessárias ao aprendizado, de uma forma que o conhecimento transmitido seja capaz de chegar a todos os alunos, independentemente de sua dificuldade. Além disso podemos citar outros fatores como a proibição do uso de aparelhos eletrônicos dentro da sala de aula, a gestão escolar e até mesmo a realidade pessoal de cada aluno (uma vez que o dado colégio está situado fora de uma zona carente). Tais fatores, sejam eles pessoais ou não, são claramente expressados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), onde a nota de aprendizado dos alunos é de 5,9, de acordo com o site que leva o mesmo nome.

Diferentemente desta realidade, a Escola B apesar de também possuir todas as ferramentas de ensino já citadas, estes equipamentos ou não estão em

condições de uso, ou não estão presentes em todas as salas. Para melhor ilustração dos problemas apresentados, veja as imagens abaixo. (FIGURAS 1 e 2)



Suporte para projetor, porém não há o aparelho na sala.



535

Única tela para projeção disponível no colégio não está localizada na frente da sala.

Temos também a questão da infraestrutura do colégio: salas pequenas e/ou lotadas, quadra e pátio pequeno e mal-acabado, internet em mal estado de funcionamento, tanto para os alunos- que fazem uso dela para enviar atividades- quanto para o corpo docente. Para fins didáticos, usaremos a imagem do pátio, para ter uma breve noção da situação. (FIGURA 3)



pequeno e inacabado

Pátio

Esta triste realidade se faz perceptível em cada nota das atividades avaliativas, onde, apesar de o conteúdo ter sido todo ministrado de uma forma clara, as respostas não foram nem perto das esperadas em uma prova considerada fácil, o que evidencia todo um problema na passagem do conteúdo, que vai muito além do âmbito pedagógico (uma vez que ambas as escolas possuem professores concursados e preparados, e que por vezes, já tiveram aulas com os mesmos mestres). Afinal como esperar que o estudante se concentre na aprendizagem do conteúdo em uma sala mal arejada, por exemplo? Ou que demonstre o mesmo interesse em toda aula, uma vez que o conteúdo é sempre passado apenas com o uso do quadro? Questões assim são ainda mais pertinentes quando pensadas para realidades específicas, como o caso da inclusão. É evidente que isto seria notado no IDEB, onde a nota do colégio foi de 5, como mostra o site de mesmo nome, o que é muito prejudicial para a direção e os alunos como um todo.

A realidade de cada aluno a sua influência na aprendizagem

“O homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p. 4). Se de fato Geertz se mostra correto em sua forma de pensar, então a realidade vivenciada por cada um está cheia de significados que, no dia a dia, não podem ser excluídas, e devem ser levadas em conta.

Dessa forma, tendo em vista esta abordagem, o aluno já levaria para dentro do contexto escolar suas próprias concepções de mundo, e até mesmo de certos conteúdos mais populares e conhecidos (tais como política e a Segunda Guerra Mundial, por exemplo), assim cabe ao professor criar neles o que Rüsen irá chamar de consciência histórica (apud PINA, 2015, p. 288), que nada mais é que ensinar ao aluno como pensar sua realidade historicamente, levando-o a visualizar seu contexto pessoal não como algo fixo, mas como um processo construído ao longo dos anos.

Mas para além do conteúdo, também podemos dizer que a realidade de cada um, poderá ditar a sua forma de convívio no ambiente escolar. Assim não é raro relatos de alunos que precisam trabalhar- o que prejudica seu desempenho escolar-, que não possui uma boa vivência em sala de aula- seja ela por inúmeros motivos, entre eles o bullying-, ou que, por uma série de problemas pessoais, acabam não acessando o conteúdo da mesma forma que os demais alunos- o que pode levá-los a diversas reprovações seguidas.

Assim, a escola recebe também a função de acolher todos esses casos de uma forma que possa atendê-los individualmente, afim de que sejam respeitados como indivíduos únicos e pertencentes a realidades especiais. Apesar de parecer fácil na teoria, a prática pode se mostrar desastrosa, uma vez que a escola necessita lidar com dezenas de alunos diferentes com realidades das mais diversas possíveis, o que gera mais uma sobrecarga nas inúmeras funções que a escola desempenha.

Para atender a esta demanda é necessário ensina-los a melhor forma de lidar com suas adversidades, uma vez que suas vivências podem adquirir traços tão exaustivos e claustrofóbicos, que a mudança pode vir a se mostrar completamente impossível. Talvez o livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire possa nos lançar uma luz em torno desta questão. Nesta obra teremos a concepção freiriana de educação libertadora (FREIRE, 2005, p. 38), onde, através dela, o estudante aprenderá o pensamento crítico e começará a repensar o mundo em que vive, podendo se libertar de suas amarras.

Considerações finais

Depreende-se, em visto de tudo o que foi relatado, que a aprendizagem do estagiário está intimamente ligada a realidade do ensino brasileiro. Em um país onde a educação é tratada

com descuido e vista, pela elite, como esmola, o papel do estagiário é posto de lado (o que gera situações onde o futuro professor acaba exercendo funções as quais não lhe pertence).

Além disso, para melhor colocação das observações feitas nesse período, é importante destacar que, salvo algumas exceções, a grande maioria dos professores regentes estão dispostos a ajudar nesse novo contexto ao qual o aprendiz está sendo inserido, o que facilita todo o processo de aprendizagem.

É de extrema importância que o estagiário aprenda a dominar a realidade dos alunos, para que, quando vier a se tornar um professor efetivo, consiga facilitar o processo, já muito dificultoso, da aprendizagem.

Referências

- PINA, Max Lanio Martins. **O Ensino de História na Perspectiva de Jörn Rüsen**. Revista de História UEG, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.
- RODRIGUES, Alberto Tossi. **Sociologia da Educação**. Lamparina, 6º edição, 2007.
- INAF Brasil 2018, resultados preliminares**. Indicador de Analfabetismo Funcional, 2018.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS - IFG ANÁPOLIS

Lucas Gabriel Inácio Da Silva

Introdução

Este trabalho tem por objetivo relatar experiências pessoais e a percepção da realização do estágio de licenciatura em história pela Universidade Estadual de Goiás - CHSE, o aprendizado adquirido e também observar a respeito das características da escola onde decorreu.

O estágio ocorreu na unidade anapolina do Instituto Federal De Goiás o IFG . Este relato é componente da conclusão da disciplina de Estágio supervisionado.

Estrutura Física do local

A escola onde o estágio foi realizado, O IFG de anápolis, se localiza no endereço: Av. Pedro Ludovico, s/n - Residencial Reny Cury, Anápolis - GO, 75131-457.

A estrutura conta com uma “área central” onde geralmente os alunos se servem de produtos de uma pequena lanchonete que se localiza ali, espaços de convivência, biblioteca, quadra poliesportiva que não está coberta, as salas de aula e espaços administrativos como sala de professores e outras. Estes espaços ficam localizados no segundo piso bem adentro ao local, são salas pequenas e quipadas com mesas e cadeiras e computadores, na entrada do instituto conta-se com uma guarita, as catracas ficam desligadas e os seguranças são os responsáveis por observar a entrada e saída. Próximo a entrada está também um auditório de boa capacidade, e bastante equipado para apresentações.

O terreno ocupado é quase apenas metade do terreno total do IFG é possível notar um espaço muito vasto completamente vazio em torno dos prédios.

A dois principais blocos, sendo que sem considerar o pequeno grupo de salas próximo a entrada, um destes é voltado somente a alunos dos cursos superiores

Existe um espaço grande onde se guardam muitos itens incluindo material para realização de aulas práticas e pelo fato da quadra não ser coberta muitas vezes as aulas acabam por serem realizadas ali mesmo com objetivo de não expor os alunos ao sol.

Por contar com os cursos integrados ao ensino médio e também com cursos superiores o IFG possui laboratórios que são bastante equipados e espaçosos, e são utilizados de fato para a realização das aulas.

O local não conta com uma cozinha ou refeitório, os alunos precisam comprar ou levar alimentos de casa, existe uma política de auxílio que ajuda em partes os alunos, a principal estratégia usada por eles é levar alimentos de casa e se necessário aquecer em um microondas presente em uma sala de convivência.

Existe no local uma sala de informática equipada com vários computadores, de forma geral funcionam e são de fato utilizados para algumas aulas.

As salas de aula variam em tamanho mas de forma geral não são tão grandes quanto as das demais escolas, principalmente as públicas, aqui as salas são menores e contam com janelas grandes e persianas, são equipadas com um quadro branco, um projetor e carteiras com braço, de forma geral bem conservadas, o tamanho menor das salas também combina com o tamanho das turmas que irei me aprofundar mais a frente.

A unidade conta com vários banheiros para comportar o tamanho do local e evitar longas caminhadas até eles, de forma geral funcionam bem e permanecem mais limpos que da maioria dos colégios, este é um detalhe que não se reflete somente nos banheiros, os o comportamento geral dos alunos do IFG em relação a limpeza parece melhor se comparado a escolas públicas em geral, e claro existe também um trabalho constante de uma equipe de limpeza local.

Andamento de aulas, característica do professor e aluno.

Semelhante ao aspecto de limpeza outros comportamentos positivos em relação a outros lugares também são notados aqui, os professores precisam intervir pouco sobre o comportamento dos alunos para a fluidez da aula (ainda tomando por comparação as escolas públicas as quais conheço), claro que nos primeiros anos isso é menos verdade que para os demais, contudo de forma geral percebe-se um estímulo do bom comportamento em sala, que dentre outras coisas se deve a liberdade dos alunos de transitar, aqui as regras são bem menos rigorosas, sendo assim os alunos preferem não permanecer em sala quando desejam conversar ou fazer outras atividades que não se relacionam a aula, a também aqueles que optam por usar os telefones, claro que isso não é necessariamente positivo na formação destes alunos visando que podem reprovar por faltar ou não aprender o conteúdo, é bem semelhante ao ambiente universitário, de alguma forma prejudicando e beneficiando ao mesmo tempo os alunos, varia de uma maturidade que muitas vezes os alunos ainda estão por construir, fato é que dentro das salas ao andamento da aula acaba sendo melhor, os alunos que permanecem costumam ter uma boa participação nas aulas.

Os Livros didáticos são fornecidos pelo IFG porém durante minha experiência de estágio ele não chegou a ser utilizado em aula, levando em conta também a experiência como aluno me lembro de que este material era usado porém as aulas não se limitavam a isso, era um material de suporte.

O IFG possui muitas peculiaridades quando comparado a outros colégios de forma geral. As aulas possuem um tempo de duração diferente de cerca de uma hora e 15 minutos. e as modalidades de ensino médio são integradas a cursos técnicos, as salas dos primeiros anos acomodam mais alunos que as dos segundos e terceiros anos, sendo que os terceiros anos muitas vezes comportam por volta de 15 alunos, o que mostra uma grande evasão do instituto ao longo do período de formação, para além de estagiário outrora fui aluno no mesmo instituto portanto pude observar ao longo também desta experiência que essa evasão se dá muitas vezes por questões relacionadas ao curso técnico, que adiciona material ao currículo do ensino médio e muitas vezes acaba não gerando identificação do aluno, para concluir o ensino médio no local é preciso também concluir o curso técnico, sendo assim muitos alunos preferem voltar ao modelo de escola pública.

Os alunos do Instituto Federal de Goiás tem como característica de não serem necessariamente tão próximos em moradia do local, claro que boa parcela dos alunos ainda o são, contudo devido as modalidades de curso técnico é comum que muitos dos alunos sejam de regiões bastante afastadas e estejam buscando formações nas áreas oferecidas, é semelhante ao que acontece nas universidades, afinal os alunos do ensino médio do IFG dividem espaço com alunos de cursos superior e talvez por isso se aplica ao ensino médio aqui tantas características de um curso do ensino superior.

Boa parte dos alunos buscam opções de conciliar sua renda para a permanência no instituto, de forma geral os alunos são em maioria provenientes da rede pública de educação, claro que assim como em qualquer ambiente escolar a evasão daqueles que possuem menos suporte financeiro acaba por ser maior.

Aprendizado e observações

A experiência do estágio se iniciou através da observação das aulas, acompanhando especificamente no horário entre as onze a meio dia e quinze, o professor que estava a frente apresentava o conteúdo principalmente com imagens e conversando com os alunos dividindo experiências relacionadas ao tema, em dados momentos se fazia uma pequena explanação e após isso voltava a discussão para que a turma pudesse trazer a tona seus conhecimentos e construir a

aula juntos. O método utilizado gerou aulas bastante produtivas durante os dias os quais estive acompanhando, claro alguns alunos mais participativos que outros, cada um a sua maneira de participar e ou acompanhar a aula.

Uma peculiaridade talvez especificamente deste horário é que conforme o andamento da aula até a chegada dos minutos finais, a sala se esvazia gradativamente, até o ponto do fim da aula de fato chegar boa parcela dos alunos já deixaram a sala em algum momento pouco anterior, e todos são notáveis ausências visto que a turma não chega a alcançar 20 alunos. Esta saída prematura certamente gera uma sensação de desconforto a quem leciona, e como não? Sente-se que existe certo desinteresse ou até mesmo pensamentos como; ”deveria estender a aula por muito mais tempo?” visando trazer um prejuízo mínimo ao aluno também considerando as condições do horário em que se dá o término da aula.

A sensação de insegurança em relação a própria capacidade de realizar uma aula é um problema que acaba por se superar somente no ato de fazê-lo. Ao ser apresentado em sala de aula pelo professor ele apresenta os estagiários como aqueles que já estão prestes a se tornarem seus colegas de profissão, contudo não é necessariamente tão preparados quanto se faz parecer que nos sentimos.

A aula pode em alguns momentos nos pegar de surpresa pelos assuntos periféricos ao tema principal esse aprendizado serve como experiência para a construção das aulas seguintes, o andamento também precisa ser monitorado com certa constância. As aulas são limitadas de certa forma, e é necessário atender alguns prazos de calendário, portanto é preciso que aquele que leciona esteja atento ao quanto ele pode ser aberto em relação a conteúdos adjacentes, e essa sensação é na verdade razoavelmente frustrante visto que muitas vezes os momentos mais produtivos de aula precisam ser interrompidos para o andamento do conteúdo sem causar prejuízo ao calendário, este é um problema geral, visto que em algumas escolas os prazos de aulas de história são ainda mais limitados.

Conclusão:

A experiência de aula no local de desenvolvimento do estágio foi bastante diferente do que geralmente se encontra por realidade geral, claro que os investimentos e estrutura que o IFG oferecem são melhores que das demais escolas e portanto é possível notar que em comparação a outros locais as aulas decorrem de maneira muito diferente, claro ainda a passos a serem dados na direção da melhoria, o próprio modelo de ensino técnico por si cabe a ser levantado pontos a

respeito, porém é também necessário reconhecer que em comparação as demais experiências de estágios e vivência do ambiente escolar o resultado acaba por ser bastante positivo o fator do andamento da aula é principalmemnte o que fala mais alto.

Referências

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Educ. Rev., Curitiba, n.46, p.209-227, dez. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400015&lng=pt&nrm=iso>

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

Lenise Bueno Reis

544

RESUMO: Este trabalho tem como propósito descrever as experiências vivenciadas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Inicialmente, buscou-se destacar a importância do Estágio Supervisionado para a iniciação à docência, uma vez que a formação de profissionais capacitados, por meio de uma preparação complexa, diversificada, crítica e propositiva em relação ao seu campo de atuação, auxilia o licenciando a compreender e a enfrentar o mundo do trabalho e contribui para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática. Dessa maneira, este relato objetiva expor as atividades desenvolvidas, durante o estágio supervisionado, realizado, no Instituto Federal de Goiás (IFG), situado em Anápolis-GO, no decorrer do segundo semestre de 2023. A partir dessas experiências, é possível refletir sobre a influência do Estágio Supervisionado na formação prática dos estudantes dos cursos de licenciatura, de maneira a relacionar o próprio processo de aprendizado adquirido, no decorrer da graduação, ao exercício docente.

Palavras-chave: Relato. Experiência. Estágio Supervisionado. Formação de professores.

O Estágio Supervisionado é um componente fundamental da formação de professores, no curso de licenciatura em História, sendo uma etapa que proporciona uma conexão direta entre a teoria acadêmica e a prática docente. Nesse sentido, a Regulamentação de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do Curso de História (Matriz 2015) da UEG estabelece:

Art. 2º Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é componente curricular que se constitui como atividade acadêmica integrante do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, entendido como uma atividade constitutiva do conhecimento teórico por meio do diálogo coletivo, reflexivo e pela interferência na realidade no campo de estágio. Parágrafo 1º Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é aquele definido no PPC como pré-requisito para a integralização curricular.

Art. 3º A concepção do Estágio Supervisionado do Curso de História da UEG alinha-se nas dimensões teórica e prática, numa perspectiva reflexiva, crítica e investigativa da formação [...].

Outrossim, de acordo com o artigo 4º do Regulamento de Estágio Supervisionado da UEG (2017) o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é uma estratégia de ensino que visa à promoção de uma abordagem reflexiva, crítica e investigativa, resultando na criação de trabalhos acadêmicos orientados pelos princípios da pesquisa como uma prática educativa, conforme

estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Esse estágio se integra de maneira harmoniosa com os demais componentes curriculares do curso, contribuindo para a síntese do processo de formação acadêmica.

Os objetivos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do Curso de História são abrangentes e visam ao desenvolvimento integral e qualificação do futuro profissional. Eles incluem a busca pela formação complexa e crítica, fornecendo conhecimentos técnicos e científicos. Além disso, o estágio tem como meta proporcionar aquisição de experiências práticas, capacitação para atividades de investigação e intervenção no campo profissional e contribuir com informações para a melhoria curricular. Promove a integração da Universidade com a sociedade, fortalece os campos de estágio como espaços de formação, possibilita a aplicação da teoria na prática, inserindo o acadêmico na realidade econômica, política e sociocultural, e, por fim, busca articular teoria e prática no processo de formação humana e profissional, evidenciando a importância do estágio na preparação dos estudantes para o mundo do trabalho.

Destaca-se, aqui, que, para a construção do aprendizado, é necessária a colaboração coletiva e essa colaboração foi fundamental para o desenvolvimento das atividades de iniciação à docência. Ao defenderem a colaboração coletiva da formação do professor, Selma Pimenta e Lucenda Lima (2006, p. 21) esclarecem que: “[...] o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”.

Desse modo, o Estágio Supervisionado possui como finalidade proporcionar ao licenciando uma experiência profissional, para que ele possa colocar em prática toda a teoria aprendida, anteriormente, na universidade, bem como fornece ao aluno mecanismos que o auxiliam no confronto entre a teoria e a realidade acadêmica. Esse processo pode ser descrito por meio um relato de experiência adquirida durante a permanência na atividade curricular referente ao 8º período do curso de História da UEG, ou seja, por meio da exposição de experiências vivenciadas pela Estagiária, é possível compreender a importância do Estágio Supervisionado para a iniciação à docência e para a ambientação do futuro professor com os desafios de sua profissão.

Ademais, este relatório tem como objetivo detalhar a minha experiência de estágio, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Goiás (IFG) de Anápolis-GO. A vivência desenvolveu-se em diversas etapas e atividades que mesclaram a formação teórica-acadêmica com a inserção prática à docência.

Quanto à formação teórica-acadêmica, foram realizadas palestras, reuniões, orientações, apresentação de trabalhos, leituras indicadas pela docente orientadora, análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e discussões coletivas, de modo a capacitar, teoricamente, o futuro professor. Nesse sentido, Perrenoud (2002, p.18) afirma que a universidade é, potencialmente, o melhor lugar para formar os professores para a prática reflexiva e a participação crítica, dessa maneira, ela deve se dispor a trabalhar com os atores em campo.

No que tange a imersão à prática docência, foi realizada uma introdução, no ambiente escolar, com a participação ativa da estagiária no cotidiano do campo de estágio e na comunidade escolar em geral. Consta-se que as experiências do Estágio Supervisionado foram diversas e aconteceram de forma simultânea e intercalada ao longo do período.

Pelo exposto, o Programa de Estágio Supervisionado Obrigatório proporciona ao licenciando um contato imediato e direto com o espaço escolar, de maneira a oportunizar o contato com diversas realidades presentes, no ambiente acadêmico, e a praticar sua docência antes mesmo de terminar sua formação.

O estágio supervisionado é um espaço potente para que saberes específicos da docência, as práticas únicas dessa profissão e a reflexão sobre o contexto de seu exercício façam parte das experiências formativas dos licenciandos. Nesse sentido, é de extrema importância que o estágio vá além da observação, sendo ele um momento para planejamento, regência e avaliação de aula, sob a mentoria de professores experientes da escola campo do estágio. Dessa forma, ao vivenciar a sala de aula enquanto observador e progressivamente assumir tarefas da docência, o licenciando tem a oportunidade de experimentar essa articulação de saberes e práticas e refletir sobre problemas e situações diversas que apenas emergem em contextos reais.

As atividades deste estágio começaram, no início do segundo semestre do ano letivo de 2023 da UEG, a partir do dia 08 de agosto de 2023. Inicialmente, a professora orientadora do estágio informou sobre a possibilidade de escolha da escola campo, oportunidade em que estabeleceu instruções prévias acerca das obrigações do estagiário do 8º período de História, bem como esclareceu sobre as atividades a serem desempenhadas de acordo com o regulamento da universidade.

Fase 4

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV (8º Período) CARGA HORÁRIA: 100 HORAS	
ATIVIDADES	
01	Planejamento das aulas que ministrará nas turmas do ensino fundamental II ou do ensino médio em que fará a regência.
02	Preparação de meios didáticos para as aulas que ministrará durante a regência nas turmas do ensino fundamental II ou do ensino médio.
03	Regência de doze aulas em turmas da segunda fase do ensino fundamental II ou oito aulas em turmas do ensino médio regular e/ou de Educação de Jovens e Adultos ou equivalente no campo de estágio.
04	Produção de um relato de experiência para apresentação no seminário de estágio.
05	Preenchimento da Ficha de Acompanhamento com as atividades executadas na escola campo e na Unidade de CSEH nesta fase do estágio a ser assinada pelo professor regente da escola campo e pelo professor orientador.
06	Produção de um memorial do estágio para entregar ao professor orientador.

Dessa forma, a estagiária optou por permanecer no colégio estadual “Professor Heli Alves Ferreira”, onde já havia realizado seus estágios anteriores referentes aos períodos precedentes do curso História. Neste colégio, a estagiária já estava ambientada com a comunidade escolar. No dia 14 de agosto de 2023, participou da exposição de aula, no 7º ano, com o tema: “A chegada dos portugueses ao Brasil”. Posteriormente, aplicou uma atividade no 6º ano sobre “Grécia Antiga e domínios territoriais. Na sequência, auxiliou a professora regente na exposição de aula no 9º ano e colocou visto nas atividades enviadas para casa. Nessa ocasião, a estagiária percebeu que mais da metade dos alunos não havia feito a tarefa de casa, eles não se mostraram interessados ou preocupados com isso. Na outra turma de 6º ano do colégio, a estagiária escreveu o conteúdo sobre a Grécia no quadro branco e, depois, analisou quem havia copiado o assunto, neste momento, percebeu que três alunos não sabiam escrever, um deles desenhava rabiscos fingindo que estava copiando as frases expostas no quadro. Assim, observou que, no sexto ano, daquele colégio ainda havia alunos que não foram devidamente alfabetizados. Por fim, a estagiária conversou com a professora regente que marcou uma reunião com a coordenadora e diretora do colégio para tratar

sobre essa questão. Outro ponto que chamou a atenção da estagiária foi que, no meio das aulas, a funcionária do colégio chamava os adolescentes para o lanche, atrapalhando a explicação da matéria. Além disso, durante os intervalos, vários alunos conversavam com a estagiária sobre diversos aspectos de suas vidas privadas, ocasião em que foi possível notar uma certa carência nestes adolescentes, que queriam ser escutados.

Posteriormente, durante sua orientação de estágio, a estagiária foi informada que não poderia permanecer mais no Colégio Heli Alves, tendo em vista que o lugar somente iria receber os alunos da Residência Pedagógica da Capes. Desse modo, após conversar com sua orientadora, a estagiária optou por concluir seu estágio no Instituto Federal de Goiás (IFG), localizado na cidade de Anápolis-GO.

O Câmpus Anápolis do Instituto Federal Goiano (IFG), por força da lei 11.892/2008, assumiu a caracterização de Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, além de ter como objetivos primordiais o incentivo às pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, e a realização de atividades de extensão em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, atendendo aos arranjos produtivos locais.

O Câmpus Anápolis do IFG foi inaugurado em 21 de junho de 2010 e está integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Ele está localizado na Av. Pedro Ludovico, s/n, Reny Cury. CEP:75131-457, Anápolis-GO. O Câmpus de Anápolis oferece os seguintes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Curso Técnico Integrado em Comércio Exterior; Curso Técnico Integrado em Edificações; Curso Técnico Integrado em Química; Curso Técnico Integrado em Transporte de Cargas e Curso Técnico Integrado em Secretaria Escolar, todos com duração de 3 anos.

Ressalta-se que os cursos técnicos integrados ao ensino médio do Instituto Federal Goiano seguem um modelo de ensino que combina o currículo do ensino médio regular com disciplinas técnicas relacionadas a uma área específica numa mesma instituição. Isso significa que

os alunos realizam o ensino médio e, ao mesmo tempo, têm a oportunidade de adquirir habilidades e conhecimentos técnicos em uma área de interesse, como Agricultura, Informática, Mecânica, Comércio Exterior, entre outras.

Ademais, a grade curricular desses cursos integrados é composta por disciplinas do ensino médio regular, como Matemática, Português, História, além de disciplinas técnicas relacionadas à área de estudo escolhida. Isso proporciona aos estudantes uma formação abrangente, combinando conhecimentos acadêmicos e práticos. Para além disso, esses cursos geralmente incluem estágios obrigatórios e atividades práticas em laboratórios, fazendas experimentais, oficinas ou outros ambientes relacionados à área de estudo. Essas experiências práticas permitem que os alunos apliquem o conhecimento teórico na prática. Ao concluir o curso, os estudantes recebem um diploma de ensino médio regular e uma certificação técnica na área de estudo escolhida. Essas qualificações os preparam para ingressar no mercado de trabalho ou continuar seus estudos no ensino superior.

A partir de setembro de 2023, a estagiária iniciou suas atividades no IFG, ocasião em que analisou toda a estrutura física do lugar e observou que se tratava de um campo de ensino bem estruturado, organizado e amplo. Posteriormente, a estagiária se apresentou ao professor regente do lugar e o acompanhou em sua aula.

No dia 19 de setembro de 2023, a estagiária acompanhou a aula ministrada, no 3º ano do Ensino Médio, com o tema “Populismo”. Nesse dia, foi possível observar que os alunos eram mais participativos e interessados na disciplina de História. Além disso, respeitavam o professor e o questionavam durante toda aula. Durante esta aula, constatou-se que o professor conseguiu trabalhar muito bem os conteúdos e passar diversas informações aos alunos, ou seja, a dinâmica da aula, a organização do lugar e os interesses dos alunos foram totalmente diferentes daqueles presenciados pela estagiária no Colégio Heli Alves.

Posteriormente, no dia 26 de setembro de 2023, a estagiária participou da aula, na turma do 3º ano, sobre o final da Era Vargas no Brasil, nesta ocasião a estagiária combinou com o professor regente da disciplina de História do IFG, que passaria para fase de Regência do estágio e ministraria a próxima aula naquela turma.

Desse modo, a estagiária passou a planejar a aula que ministraria sobre a ascensão do nazismo e fascismo pelo mundo. Para ajudá-la o professor do IFG enviou alguns materiais como base de estudo sobre a temática.

Após elaborar o Plano de Aula, a estagiária optou por trabalhar a temática por meio de slides. Como o período abordado é exposto, por diversas fontes, a estagiária buscou colocar, em sua apresentação, diversas imagens que retratam os documentos, personagens, fotos, propagandas e movimentos do período.

No dia 3 de outubro de 2023, a estagiária chegou ao IFG, dez minutos antes do início da aula, oportunidade em que organizou seu computador e sua caixinha de som, que usaria para passar um vídeo com discurso do Hitler.

Quando os alunos entraram para a sala de aula, a estagiária iniciou sua aula questionando-os sobre o cenário mundial após a Primeira Guerra Mundial, momento em que diversos alunos lembraram dos fatos ocorridos no período. Assim, situou-se, com imagens, as consequências trazidas pela guerra e detalhou-se como o mundo se encontrava. Nessa mesma aula, trabalhou-se com a Crise de 1929, o surgimento dos regimes totalitários, oportunidade em que se explicou a diferença entre totalitarismo e autoritarismo. Na sequência, trabalhou-se com o surgimento do nazismo e fascismo com foco nos meios empregados por esses regimes no controle do poder. Nesse momento, foi repassado um vídeo, em que Hitler discursava para uma multidão de seguidores, bem como foi trabalhado o poder do discurso.

Acredito que a experiência tenha sido satisfatória, pois, no geral, a grande maioria dos alunos participaram e opinaram sobre o assunto abordado.

A professora orientadora da UEG acompanhou a estagiária, durante sua regência, e posteriormente marcou uma reunião para descrever seus apontamentos sobre a aula. O professor da disciplina no IFG reafirmou a importância do contato entre as diversas instituições de ensino para o fomento à educação no país.

Outrossim, durante suas aulas na disciplina Metodologia e Prática de Ensino de História, em seu curso de licenciatura na UEG, foram trabalhados diversos textos, sob diferentes

perspectivas, bem como analisou-se diferentes métodos e fontes didáticas a serem usados no ensino de História, a fim de auxiliar os licenciados perante os desafios encontrados no campo de estágio.

Pelo exposto, destaca-se a importância do Programa de Estágio Supervisionado ofertado pela Universidade Estadual de Goiás – UEG, tendo em vista que tal programa auxilia a formação do licenciando à docência. Por meio do estágio e com o auxílio de todo o trabalho coletivo que o envolve, o licenciando é incentivado e amparado em seu primeiro contato com a sala de aula. Dessa forma, o licenciando tem seus primeiros contatos com a docência, de forma orientada e acompanhada, o que ajuda a romper suas inseguranças e entrar mais confiante no mercado de trabalho.

Além disso, com o Programa de Estágio Supervisionado, há uma formação mais completa do futuro professor, o qual poderá refletir e relacionar a teoria-acadêmica com a realidade da prática docente. Nesse sentido, o estágio permite a qualificação do futuro profissional, por meio da aprendizagem, de conhecimentos e de saberes, tendo em vista uma formação complexa, diversificada, crítica e propositiva em relação ao mundo do trabalho.

Pelo exposto, o estágio supervisionado auxilia na capacitação do futuro professor, o qual irá se deparar, no Brasil, com um campo diversificado de problemas e obstáculos, mas encontrar-se-á mais preparado e capaz para contribuir para a construção de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

LIMA, Maria. Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, Goiás, 3 (3 e 4), 5-24, 2006. Disponível em <<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em 02 nov. 2023.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 05-21, dez. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000300002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 nov. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Coordenação do Curso de História e Coordenação Adjunta do Estágio Supervisionado. Política de Regulamentação de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do Curso de História (Matriz 2015) de acordo com Resolução CsA n. 9, de 18 de agosto de 2015 que aprova as diretrizes básicas para o estágio supervisionado dos cursos



de graduação da Universidade Estadual de Goiás. Goiânia, GO: Universidade Estadual de Goiás, 2017.

Relato de experiência do estágio e residência pedagógica em escolas públicas do município de Anápolis

Pollyana Custódia Ferreira Santos
Raquel Magalhães Côrte Miranda
Roseli Martins Tristão Maciel

553

A formação de professores perpassa por diversas experiências e desafios durante o período da graduação. Desafios oriundos de uma educação superior que necessita de reformulações e incentivos por parte do Estado, e ademais das próprias atividades a serem desenvolvidas neste período. Entre elas, está o ingresso no estágio obrigatório, momento de suma importância para os futuros professores, que visa estabelecer um vínculo da teoria lecionada na graduação com a realidade e prática do ambiente escolar, da educação regular.

O estágio se refere não somente a um período de introdução da teoria à prática, mas também um momento de relações de trocas entre os graduandos/universidade com a escola campo/corpo docente/alunos/funcionários, ou seja, ambos os envolvidos são participantes e aprendizes ao mesmo tempo. Assim, sendo exemplificando o conceito de transversalidade na docência, que diz respeito segundo Brasil,

... à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender a realidade da realidade) (BRASIL, 1998, p. 30).

Após estes apontamentos referentes do se espera que ocorra ao período de estágio dos discentes dos cursos de licenciatura no ambiente escolar das escolas campo, será narrado as experiências vividas por estas graduandas do curso de História – Licenciatura em escolas públicas da rede estadual de ensino, localizadas na cidade de Anápolis, GO.

Iniciamos o nosso estágio obrigatório no primeiro semestre do ano de 2022, sendo referente ao quinto período do curso de História – Licenciatura, na escola campo Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, situado no bairro Maracanã. Ao qual, atende um contingente amplo de alunos, assim sendo, possui uma estrutura física avantajada com um total de 22 salas de aulas e outros mais ambientes comuns a um edifício escolar.

Neste ambiente estivemos presentes em salas de aula do turno vespertino e noturno, referentes ao ensino fundamental II e ensino médio, respectivamente, em um período de observação das aulas ministradas pelos professores tutores e também do funcionamento em geral da escola. Percebemos, as dificuldades de atender um número grande de alunos dentro da sala de aula como nos momentos em que estes estavam fora dela.

A indisciplina somada a um ensino de perspectiva tradicional, imposta neste momento ao qual estávamos presentes nesta escola, por vezes resultava em vivências desagradáveis a qualquer futuro professor, como a depredação de um patrimônio pública, quando na primeira semana de ida a escola um dos banheiros masculinos dos alunos foi queimado por alguns alunos. Outro ponto observado, foi durante as ministrações do professor em sala de aula, a dispersão da atenção dos alunos, o que pode se enquadrar em apontamentos de pesquisas sobre a dificuldade de concentração das crianças e adolescentes após o período pandêmico.

No mais, nesta escola campo tivemos três professores tutores, os quais nos receberam e nos trataram com respeito e atenção. Nestes, observamos metodologias e didáticas diferentes apesar de todos ministrarem a disciplina de História em turmas do ensino fundamental II e ensino médio.

Um outro ponto importante durante o estágio obrigatório foi nossa inserção no Programa de Residência Pedagógica, em que por divergências com a direção da então escola campo, impossibilitou nossa permanência no local. Assim, fomos realocadas para o Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, onde fomos muito bem recebidas pela diretoria, o corpo docente e demais funcionários dessa escola campo. A estrutura física dessa escola é menor que a anterior e o administração se mostra eficiente e acolhedora na resolução de problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, com destaque a um verdadeiro interesse a se adaptar as particularidades dos alunos dentro das possibilidades da administração e corpo docente.

Nesta escola, tivemos a oportunidade de realizar mais atividades, do que somente a observação das aulas ministradas pelo professor tutor e do ambiente escolar, como a participação em projeto de leitura de obras literárias com o objetivo de incentivar e melhorar a leitura dos alunos

do ensino fundamental II. Houve também, a nossa regência para as turmas do 9º ano, aulas estas sob a observação do professor tutor.

A participação em reuniões de Trabalho coletivo tornou possível uma aproximação com os demais professores da escola e entender como funciona o funcionamento dos projetos ao longo dos meses e quais as metas a serem cumpridas. Considerando, é claro as interferências e imposições do Estado nesse processo, se referindo aqui em particular aos órgãos educacionais do estado de Goiás, este que apesar de propagar altos investimentos nas estruturas físicas das escolas, o que de fato é o básico e dever dele.

A realidade se revela uma crescente desassistência aos docentes e também a um atendimento de qualidade de alunos portadores de deficiência dentro do ambiente escolar. Há também, uma grande pressão externa destes órgãos por resultados numéricos para com os estudantes, isto dificulta os docentes e a administração de promover uma educação mais erudita, voltada para uma emancipação intelectual destes alunos, já que o que é cobrado se refere a um ensino conteudista, baseado em uma memorização de uma sucessão de fatos.

Quanto aos alunos, se observou em suma uma boa receptividade a nossa presença nessa escola campo, obviamente houve momentos de indisciplina e mal comportamento. Em destaque, alguns alunos que nos desrespeitaram em sala de aula, nos desconsiderando enquanto futuras professoras e assim sendo profissionais que merecem respeito, estes momentos foram reportados a coordenação escolar e foi rapidamente resolvido.

Devido a novas remodelações do quadro de professores nesta escola campo, em razão da posse de profissionais aprovados no concurso público, se teve a necessidade de outras modificações no programa. Assim, outra escola campo foi inserida, o Colégio Estadual Durval Nunes da Mata, ao qual devido a questão de logística da dupla não foi possível uma maior participação e vivência no ambiente escolar desta escola campo.

Para além disso durante o período de estagio tivemos a oportunidade de participarmos de alguns projetos educacionais da residência pedagógica em associação com as escolas campo. Um dos últimos projetos que realizamos em conjunto foi a do museu itinerante, onde tivemos como

objetivo principal possibilitar os alunos de ter uma experiência de aprendizagem, por meio do contato mais concreto com objetos antigos mostrando assim, a eles a interação do homem no tempo.

Enfatizando assim, a importância da preservação dos documentos e objetos para uma maior compreensão da realidade atual, levando os alunos, que devido a questões de pouca condição e oportunidades a terem assim, uma experiência de como seria uma visita ao museu, mesmo que de forma experimental.

Para realizarmos esse projeto, fizemos uma catalogação de objetos pessoais e do acervo do centro de documentação da UEG (CEDOC), separamos aquilo que seria exposto nas escolas campo e realizamos todo o transporte desses objetos para as devidas escolas. Sendo estas o Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo e o Colégio Estadual Durval Nunes da Mata.

Em relação a essas instituições temos que o projeto foi acordado com a direção de forma antecipada, apesar disso tivemos certa dificuldade. Pois, a direção de algumas destas instituições de ensino, não estavam preparadas como foi previamente combinado, quanto aos locais onde seriam expostos os itens deste museu itinerante dentro das unidades escolares. Apesar disso, realizamos o projeto de maneira acordada anteriormente com algumas adaptações devido a esses imprevistos.

Quanto, a recepção deste projeto por parte dos alunos, observamos em suma muita empolgação e interesse durante a visita das turmas no espaço organizado para este museu itinerante, isso se referindo as turmas do ensino fundamental II e ensino médio para qual este projeto foi desenvolvido e apresentado. Houve também a participação dos docentes destas escolas campo durante as visitas e de funcionários encarregados de outras funções de dentro da unidade escolar. O que demonstra o sucesso deste projeto, apesar das dificuldades em realiza-lo, ao uma atividade envolver todos os participantes e colaboradores diretos e indiretos do processo educacional.

Para além disso, tivemos que a Residência Pedagógica foi convidada pelo Colégio São Francisco de Assis, a expor em sua estrutura o projeto de museu itinerante. Ao qual, foi realizado

pelos residentes toda a parte de curadoria onde dedicamos a explicar os objetos selecionados e suas histórias aos alunos.

Neste momento, ainda não foi realizada a exposição deste museu na escola campo Colégio Estadual Durval Nunes da Mata, porém isto será realizado ao fim deste mês de novembro e se espera o mesmo resultado obtido nas outras escolas, que receberam este projeto.

Agradecemos as aulas ministradas e as orientações da professora Roseli Martins Tristão Maciel, as escolas campo que nos receberam e também agradecemos a Capes por financiar o programa de residência pedagógica. Dando assim, a oportunidade de termos uma vivência maior da realidade de um educador e a possibilidades de podermos aprender novas maneiras de ensinar história através de diferente didáticas.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º Ciclos:** apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM AULAS DE HISTÓRIA NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO

Alzemar de Jesus Cardoso

INTRODUÇÃO

558

O presente trabalho tem como objetivo relatar o processo de estágio supervisionado realizado de forma individual por todos os alunos do curso de licenciatura plena em História da turma 2020, turno matutino, câmpus CSEH da Universidade Estadual de Goiás, na disciplina de estágio supervisionado obrigatório. O Estágio escolar é uma exigência da LDB apresentando assim uma oportunidade do profissional em formação de associar teoria e prática.

A metodologia utilizada para cumprir as metas do estágio consistiu primeiramente na observação da escola que ocorreu no estágio, o que proporcionou uma aproximação com a realidade na escola onde foi realizado o estágio. Desta forma, foi observado a comunidade estudantil durante várias visitas no turno da manhã, para em seguida com o conhecimento básico da estrutura física e da comunidade estudantil, iniciar as observações das aulas. Este trabalho tem como objetivo relatar as observações das aulas, bem como, outras atividades complementares.

O estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação e constitui-se em um treinamento que possibilita ao discente vivenciar o que foi estudado na Universidade e aplicar em sala de aula, aproximando-o da escola, dos alunos, do seu futuro ambiente de trabalho. Ainda que a formação oferecida seja de fundamental importância, ela por si não é suficiente para formar e preparar o estudante para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se, então, necessária a inserção do aluno na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência.

DESENVOLVIMENTO

Logo pela manhã quando cheguei a escola fui recepcionado pela secretária na qual me direcionou ao diretor e em seguida ao professor de História que se encontrava em sala de aula, depois fui começar a observar primeiramente as estruturas da escola. O estágio supervisionado foi realizado na escola campo Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Rotary Donana, está localizado na Av. Dona Elvira, s/n Qd.26 Lt.09 A 15 - Vila Santa Maria de Nazareth, Anápolis - GO, CEP: 75084-150, com vias de acesso pavimentadas e servidas de transporte coletivo. O bairro é predominantemente residencial, com bons vizinhos e características básicas como qualidade de vida. O colégio oferece dois níveis de ensino, o fundamental do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio. A escola tem muros bem altos e um portão de grade de ferro logo na entrada de acesso principal, fica todo tempo fechado com um cadeado e a chave fica na secretária ou coordenação pedagógico, com isso os alunos não tem acesso a saída durante as aulas. Todas as atividades físicas são realizadas no ginásio do colégio, que dispõe de uma boa estrutura física e bom estado de conservação. Tais espaços são de fato utilizados pelos alunos, entre duas a três vezes durante a semana para práticas de esportes como futebol, vôlei, handebol e outras atividades. Vale ressaltar que a disciplina está incluída no componente curricular do colégio.

Os banheiros são amplos e se encontram em local acessível a todos os alunos. No colégio há 03 banheiros para os alunos e 02 banheiros na coordenação. No que se refere a limpeza, esta é feita com frequência pelos auxiliares de serviços gerais da escola. Além disso, vale ressaltar que os bebedouros também se encontram em locais acessíveis.

O colégio consta com 09 salas de aulas, sendo que algumas das salas contém ventiladores, alguns com bom funcionamento e outros que não funcionam. Em algumas salas

de aula há data show para apresentação de conteúdos e outras formas de didática. A escola possui biblioteca, não muito grande, mas que corresponde às necessidades básicas dos alunos, pois possui uma boa quantidade de livros, revistas e jornais, que são fundamentais para o desenvolvimento de algumas disciplinas.

Além disso, foi observado a presença de um bibliotecário nos períodos de funcionamento, fazendo com que a biblioteca fique a maior parte do tempo disponível para os alunos. O pátio é muito amplo, onde são realizadas apresentações dos alunos e de palestras realizadas por possíveis visitantes. A merenda é preparada e acondicionada na cozinha. As

merendeiras dispõem de um cardápio variado para a semana, composto por sanduíches, cuscuz, arroz, feijão, frutos, legumes, entre outros.

O refeitório pode ser considerado pequeno e com mesas de plástico sendo assim, na hora da distribuição dos alimentos pela escola, os alunos preferem comer dentro da sala de aula. Os auxiliares administrativos trabalham na secretaria, que está localizada numa sala ampla, com boas condições físicas. A diretoria está num local de fácil acesso, tanto para os professores quanto para os alunos. A sala dos professores é grande, possui mesas com cadeiras, sofás e armários para os professores guardarem seus materiais.

Foi observado que a escola conta com 16 professores no seu quadro, sendo 01 de Arte, 01 de Biologia, 01 de Ciências, 01 de Educação Física, 01 de Filosofia, 02 de Física, 02 de Geografia, 01 de História, 01 de Inglês, 01 de Matemática, 01 de Português, 01 de Química, 01 de Sociologia, 01 de Formação da vida.

A escola consta com diretor, vice-diretor, um coordenador pedagógico e três supervisores escolares. No entanto, a escola não possui psicólogo, nem assistente social para acompanhar os alunos e sua família. Durante o estágio foi observado que as salas de aula são compostas por cerca de 35 a 40 alunos. É muito comum observar que alguns professores lecionam em mais de uma escola, o que é cansativo e desgastante, entretanto, necessário para sua própria sobrevivência visto que os salários são baixos.

Foi observado a prática pedagógica adotada pelo professor e o cotidiano da sala de aula, atentando para várias questões como: identificar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor, os recursos utilizados, utilização do livro didático, o tipo de avaliação frequentemente aplicada, a receptividade dos alunos com relação à aula desenvolvida pelo professor, a forma de disciplina em sala de aula, a participação dos alunos na aula de História, a relação professor-aluno, entre outras coisas.

De acordo com Libâneo, (2006, p. 178) O termo aula não se aplica somente a aula expositiva, mas a todas as formas didáticas organizadas e dirigidas direta ou indiretamente pelo professor, tendo em vista realizar o ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender.

A observação das aulas propriamente ditas ocorreu entre os dias 28/09 até 06/11, sendo cinco por dia. Foi realizado a observação juntamente com outros colega de turma que posteriormente dividiu sua experiência de observação. Foi observado aulas em turmas de Ensino Médio no turno da manhã, ministradas pelo professor Diogo. As aulas que foram observadas, possuíam 35 alunos, numa faixa etária de 15 a 17 anos aproximadamente, de ambos os sexos, sendo a maioria residente na cidade de Anápolis.

No 2º ano do Ensino Médio, a primeira aula foi de conclusão de conteúdo, sobre a Revolução Puritana (1640-1649). Com o decorrer do semestre, o professor em questão ampliou conteúdo sobre Revolução Inglesa(1640) e Imperialismo. Em relação ao 1º ano do ensino médio foi observado aula sobre Renascimento, Reforma Protestante e Contrarreforma, e no 3º ano sobre Ditadura Militar Nova República. Em relação a regência, foi uma experiência impar, pois com ela podemos ter a possibilidade de contato com os alunos em sala e saber como é ser professor de uma escola e vivenciar esse trabalho, utilizando as ferramentas certas para uma melhor docência.

Alguns métodos usados pelo professor foram a explicação de conteúdos em quadro e ministrando aula expositiva com cartazes e figuras ilustrativas, e fazendo atividades sobre cada conteúdo estudado, além da utilização de slides e seminários gerando a integração de todos, haja vista que os alunos não são tão participativos. Além da observação das aulas, ao decorrer do estágio, foi realizado correções de provas e auxílio na aplicação de simulados.

Nas aulas de observação, foi notado a presença do ensino tradicional, observei justamente esse velho método de ensino para os alunos, onde o professor fala e os alunos ouvem meio que passivos e sonolentos, pois os mesmos estudam no matutino e é normal chegarem com sono e debruçarem na carteira para dormir, pois seria nesse momento a oportunidade de fazer uma aula lúdica, como por exemplo: sair com eles da sala e ir para a quadra, assistir um filme de determinado assunto de história, ouvir música, fazer a aula em baixo da árvore, leva-los a museus, parques, prédios com patrimônio histórico para conhecerem, sair dos muros da escola e também ir além dos assuntos dos livros didáticos, estudando o passado mas também o presente. No entanto, compreendo as dificuldades que o professor tem de conseguir esses objetivos, muitas das vezes nem é culpa do professor.

Durante a etapa de estágio, foi observado uma questão que é decorrente na maioria das salas de aula a indisciplina dos alunos, os professores falam sobre a indiferença e má vontade dos alunos e estes, falam sobre a incompreensão dos professores e a monotonia em sala de aula. Diante destas duas perspectivas opostas e críticas que valem ser discutidas, onde realmente está o problema? O que vem primeiro: a atitude do aluno ou do professor? muitas das vezes ouvimos os alunos dizendo que numa sala de aula quem faz o aluno, é o professor, em contra partida ouvimos também professor falar que quem faz o professor, é o aluno, um destes aspectos mencionados ou ambos juntos explicam a dificuldade em questão?

CONCLUSÃO

O estágio supervisionado realizado no Colégio Estadual Rotary Donana proporcionou uma oportunidade valiosa para associar teoria e prática, aproximando os estudantes universitário no ambiente escolar em que atuarão como futuros professores. A observação da estrutura física/material da escola revelou um ambiente adequado, com salas de aula, ginásio, biblioteca e refeitório que atendem às necessidades dos alunos. No entanto, algumas melhorias podem ser feitas, como a manutenção de ventiladores e a ampliação da biblioteca, melhorar as tomadas de energia das salas, pois muitas não funcionam ou não tem suficiente.

Durante as observações das aulas, foi possível identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, o uso de recursos didáticos, a participação dos alunos e a relação professor-aluno. Os professores demonstraram empenho e utilizaram métodos variados, como explicação em quadro, atividades práticas, slides e seminários. A interação entre os alunos foi incentivada, promovendo a troca de conhecimento e a participação dos estudantes.

No entanto, um desafio observado foi a questão da indisciplina dos alunos. Essa problemática não está restrita apenas ao contexto da escola observada, mas é uma questão mais ampla, que reflete a crise nas relações civis e a falta de credibilidade institucional entre escola e família.

O estágio supervisionado proporcionou aos alunos uma experiência enriquecedora, permitindo a aplicação dos conhecimentos adquiridos na Universidade e o contato direto com a realidade da sala de aula. Foi possível observar a importância do planejamento das aulas, a utilização de recursos didáticos adequados e a construção de uma relação positiva entre professores e alunos.

Em suma, o estágio supervisionado é um momento fundamental na formação dos futuros professores, possibilitando a vivência da prática educativa e a reflexão sobre os desafios enfrentados na sala de aula. Com base nas observações realizadas, é possível identificar aspectos positivos na escola, ainda que o estagiário, pouco se envolve na sala e fica basicamente só observando, assim como desafios a serem enfrentados. Essas experiências contribuem para o aprimoramento da formação docente e a busca por práticas educativas mais eficazes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo-SP: Ed. Cortez, 1990, pg. 178, impresso Outubro de 2006.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Título VIII das Disposições Gerais, Artigo 82. Acesso em 02/11/2023.

Relatório de experiência – Residência Pedagógica

Lucinete Rodrigues dos Santos Duarte
Brenner Santana dos Santos

Resumo:

Este artigo tem a intenção de relatar a experiência acadêmica da prática de observação em campo, na regência em sala de aula e das etapas e procedimentos da execução das aulas, com as disciplinas de história por meio de atividades aplicadas nas aulas, e relatando os pontos positivos ou negativos percebidos no transcorrer do desenvolvimento das etapas. O texto discorre reflexões iniciais e fundamentação teórica acerca do tema, bem como a descrição das informações coletadas durante as observações realizadas. Diálogos junto à equipe pedagógica da instituição e a professora da turma escolhida contribuíram significativamente para a diagnose da realidade da escola, além de propiciar uma breve compreensão das metodologias utilizadas pela professora durante as aulas ministradas, considera-se a importância de observar a prática e a experiência docente, o que e como se ensina, a teoria e a prática. O estágio é uma etapa fundamental na formação de futuros professores, durante esse período podemos aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e desenvolver projetos para o desenvolvimento do ensino aprendizagem. O estágio fornece experiências práticas incluindo o planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos e a interação com alunos de diferentes níveis de ensino. Além disso nos permitiu desenvolver habilidades de gestão de sala de aula e lidar com os desafios do ambiente educacional.

564

Palavras chaves: Residência; aprender; experiência; sala de aula.

Introdução

O presente relatório dos alunos de licenciatura em história da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Tendo o intuito de compartilhar um relato de experiências vivenciadas no cotidiano escolar, das pessoas que o compõem e da multiplicidade de trocas e aprendizados que se dá naquele espaço.

Em um de nossos encontros para apresentar os resultados da regência em sala de aula, do ensino fundamental e ensino médio, nos colégios Estadual de Anápolis, O acompanhamento semanal começou no colégio polivalente Frei João Batista, e em seguida fomos encaminhados para o colégio Estadual Heli Alves, e no Colégio Durval Nunes. Uma reflexão sobre os meses de estágio e a experiência docente que nós, enquanto professores em formação, não vamos à escola para ensinar, mas sim para aprender. E talvez buscar combater, o "ego" acadêmico, que nós nunca podemos esquecer, deste gigante detalhe. Para nada serve conhecimentos se não conseguimos compartilhá-los com aqueles que mais importam dentro de uma sala de aula.

Retrarmos a nossa própria experiência relatará alguns fracassos e êxitos em nossas primeiras experiências na residência de licenciatura em História, com estudantes dos anos finais do

ensino fundamental e ensino médio, assim valorizando o cotidiano dos alunos, como ferramenta de formação para nosso aprendizado.

A prática do professor de história e como se dá a aprendizagem dos alunos, torna-se, então, uma necessidade para que nos futuros docentes, possam ao menos minimizar as dificuldades enfrentadas nos anos iniciais da docência. Dessa forma, o ambiente de ensino-aprendizagem torna possível uma maior interação do aprendiz com a realidade da educação básica. A Residência Pedagógica tem por objetivo propiciar ao docente em formação, o contato com o ambiente escolar, com os estudantes, professores e atividades desenvolvidas no ambiente escolar, sendo assim uma peça importante para a formação de futuros professores. O contato com a sala de aula é necessário para o residente conhecer a prática de um profissional da educação. Sob a orientação da professora Roseli Tristão em três colégios, o Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira o Colégio Estadual Durval Nunes da Mata e o Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo.

Primeiros contatos com Colégio

A nossa primeira visita ao colégio foi no dia 4 de maio de 2022 logo após a abertura dos colégios para conhecer a instituição e para sermos apresentadas à professora Patrícia e a diretora Maria José do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, que não está mais na residência. Após a apresentação a diretora nos informou sobre a situação do colégio, e nos disse que o colégio estava passando por uma reforma e que também, por conta da pandemia, os alunos ficaram muito tempo sem a convivência diária com outros alunos, o que levou a muitas desavenças, brigas e ameaças. A diretora contou a situação complicada em que se encontrava o colégio, nos mostrando que um bom profissional não trata com leviandade a profissão de professor.

No primeiro estagio tivemos um contato maior com a estrutura do colégio e seus aspectos físicos. O Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista está situado em um bairro residencial, ocupando uma área de 20.000 m². A área construída da escola abrange 2.974,44 m², sendo dividida em vários espaços funcionais. O colégio oferece 23 salas de aula para a prática docente, proporcionando um ambiente adequado para o ensino e aprendizagem. Além das salas de aula, o colégio conta com 01 pátio coberto, sendo usado para atividades ao ar livre, mesmo durante o mau tempo. Para atender às necessidades dos funcionários, há 04 banheiros, sendo 02 femininos e 02 masculinos, cada um equipado com dois vasos sanitários. Para os alunos, existem 29 banheiros, incluindo banheiros masculinos e femininos, bem como um banheiro destinado a alunos especiais.

Além disso, o colégio tem uma biblioteca, incluindo recursos audiovisuais, como uma TV e um aparelho de DVD, juntamente com um acervo de DVDs para pesquisa e aprendizagem. Para atender às necessidades de coordenação pedagógica, o colégio disponibiliza uma sala para o corpo docente e discente. Há também duas salas de coordenação disciplinar e uma sala para a Direção, onde são realizados atendimentos à comunidade escolar e planejamento das ações a serem desenvolvidas, bem como a resolução de problemas escolares. A sala da Secretaria está equipada com cinco computadores para gerenciar as atividades administrativas da escola. A escola possui uma sala de áudio com um Data Show, bem como uma sala equipada com uma TV e DVD para tornar as aulas mais dinâmicas. Além disso, há uma sala para os professores, um laboratório de Biologia e outro de Química e Física. Há também uma sala para arquivo da Secretaria e um laboratório de informática com 05 máquinas funcionais. A escola disponibiliza uma sala para atendimento de alunos com necessidades especiais, conhecida como AEE (Atendimento Educacional Especializado). A escola conta com uma quadra poliesportiva coberta, sendo usada para diversas atividades esportivas e eventos organizados pela escola, proporcionando aos alunos oportunidades de participação em atividades físicas e esportivas. Além disso, há um pequeno pátio descoberto onde os alunos podem se reunir e socializar durante os intervalos. Quanto ao mobiliário, é importante notar que alguns equipamentos estão em bom estado de conservação, enquanto outros estão em estado insatisfatório, o que pode ser um ponto de atenção para futuras melhorias na infra-estrutura da escola. O número total de alunos é de 1849, são 790 alunos no matutino, 840 alunos no vespertino e 219 alunos no noturno. Quantidade de alunos por turma: aproximadamente 40 alunos. O colégio conta com 116 funcionários, contando com os professores.

No período que passamos nesse colégio tivemos a oportunidade de analisar um livro didático e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na biblioteca do colégio examinamos um livro didático do 9º ano, o livro ETA dividido em 4 unidades e 15 capítulos, cada capítulo traz um resumo. O livro começa com a proclamação da república e termina com o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. O livro separa em apenas um capítulo para tratar do movimento negro, das mulheres e dos indígenas, o livro traz uma visão positiva das revoluções socialista, enquanto os tópicos como nazismo e guerra fria não recebem o espaço necessário para serem explorados.

A BNCC é um documento que tem como objetivo padronizar o ensino fundamental e médio, evoluindo a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Observamos que a BNCC segue um modelo de oferta e demanda na educação, tratando-a como um produto padronizado. Ela fornece um "roteiro" que os professores devem seguir, limitando a flexibilidade e, por vezes, prejudicando o ensino e o processo de aprendizagem. Observamos também que a BNCC poderia se beneficiar de uma maior contribuição de profissionais da educação, tornando o documento mais prático e direcionado. Já o PPP do colégio é um documento que proporciona certas liberdades às instituições de ensino e é elaborado por elas para orientar os profissionais durante o ano letivo. A análise do PPP nos forneceu informações valiosas sobre os princípios educacionais e objetivos específicos do colégio, contribuindo para uma compreensão mais profunda de seu funcionamento.

Apesar do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista não fazer mais parte do programa foi à primeira experiência em um colégio dessa magnitude que tivemos, também foi onde tivemos nosso primeiro contato, como observadores, com os alunos e a sala de aula.

Experiência em sala de aula

A nossa primeira experiência em sala de aula foi no Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista no dia 11 de novembro de 2022 com o professor Marcos Antonio, antes de dar início a aula o professor separar os livros que seriam usados nos dois 9º anos. As duas aulas foram sobre a posse e o governo de Juscelino Kubitschek e a construção de Brasília, bem como o crescimento industrial e as desigualdades regionais. Durante as aulas, o professor Marcos entregou o conteúdo de forma descontraída, usando exemplos pessoais e história envolvendo os alunos. Ele também incentivou a participação de todos, fazendo perguntas e ouvindo as respostas. O Ambiente na sala de aula era descontraído e animado, todos os alunos participaram ativamente, lendo trechos do texto ou compartilhando suas próprias idéias.

No dia 25 de novembro de 2022. O professor Marcos nos orientou a desenvolver uma atividade de revisão do conteúdo trabalhado por ele nas últimas semanas, utilizando o livro didático "História, Sociedade e Cidadania - 9º Ano", especificamente o capítulo 3, intitulado "A Era Vargas", para a elaboração da atividade de revisão.

O professor Marcos nos deu liberdade para escolher o número de questões, desde que abordasse todo o conteúdo do capítulo 3, essa atividade foi usada como revisão para a prova que

seria aplicada na semana seguinte. Além disso, ele mencionou que algumas questões poderiam ser incluídas na prova, infelizmente, a aplicação da prova não coincidiu com o cronograma estabelecido.

No início da elaboração da atividade, enfrentamos algumas dificuldades, principalmente devido à interrupção de professores e funcionários do colégio e também pela falta de profundidade em alguns pontos do livro. Antes do intervalo, lemos o capítulo 3 e discutimos como as questões deveriam ser elaboradas. Optamos por questões discursivas, pois assim os alunos poderiam buscar as respostas no caderno ou discutir com os colegas. Durante o intervalo fizemos um rascunho com 18 questões, mas após o intervalo optamos por diminuir o número de questões. Por fim, a atividade foi dividida em oito questões discursivas. Essa foi nossa última interação com o Colégio Polivalente.

Após o Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista deixar de participar do programa de estágio, todos os estagiários foram realocados para o Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira. Participamos de algumas aulas no final de Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, devido ao encerramento do ano letivo não teve muita participação nas aulas, pois algumas turmas estavam concluindo o ensino médio, e nessa reta final os professores tinham de dar uma atenção extra a esses alunos. Como resultado, não foi possível desenvolver atividades com os residentes durante esse período.

No dia 3 de fevereiro de 2023 participamos do conselho de classe. A reunião teve início após a chegada de todos os professores. Primeiro teve uma recepção calorosa para os professores na sala que seria a reunião, todos os residentes foram bem acolhidos pelos professores e a coordenadora. A coordenadora explicou que realizaria um momento de relaxamento e de descontração com todos, ela conduziu todos para uma sala que estava com o chão forrado com cobertores de cores diferentes, cada cobertor tinha uma frase descrevendo sentimentos como “eu não consigo”, “não agüento mais”, “eu desisto”. Depois que todos se acomodaram, ela colocou um hino gospel “Eu Navegarei”, cantado pela Gabriela Rocha.

Após o fim da música, a coordenadora apresentou as frases e explicou que esses pensamentos poderiam estar passando na cabeça dos professores em relação a alguns alunos, ela usou essas frases para mostrar que a incerteza é algo natural, mas que como profissionais deveríamos vencer esses obstáculos, e que uma forma de vencer esses obstáculos seria na união de

pensamentos e estratégias para ajudar os alunos, mostrando que o objetivo é extrair o potencial máximo de cada aluno.

Após esse momento, voltamos para a sala que teria a reunião. Durante a reunião foi mencionado alguns desafios enfrentados pelo colégio, como a grande procura pelo colégio para matrículas, devido à política de inclusão, e a deficiência na leitura e escrita de alunos vindos de outras escolas (o que até o momento não foi resolvido). Além disso, foi discutido o remanejamento de alunos do 6º ano que precisam de professores de apoio para facilitar o atendimento, há dois professores de apoio um no 6º ano que foi solicitado para um aluno, mas que ajuda todos os outros alunos que precisam de apoio, e outra no 8º para um aluno. O desempenho do colégio em 2022 também foi verificado, infelizmente não tenho os dados usados. No final da reunião fomos divididos em grupos para elaborar ações que melhorariam a relação com os alunos e a comunidade escolar como um todo. Dois exemplos, primeiro, promover uma comunicação efetiva entre os professores, alunos e pais. Podendo ser feito através de reuniões regulares, fóruns online ou boletins escolares. Segundo, oferecer atividades extracurriculares como esportes vinculados a falta zero, para aumentar a interação dos alunos e professores.

Foi desenvolvido nesse colégio o projeto “Museu nas Escolas” com a participação de todos os residentes que se estendeu para os outros colégios. O objetivo desse projeto é levar o museu e suas exposições para as escolas proporcionando uma experiência cultural e um novo olhar para a história além dos livros didáticos. No Colégio Heli Alves fomos surpreendidos pelo interesse demonstrados pelos alunos, pois acreditávamos que não haveria um interesse real pelo museu itinerante, felizmente estávamos errados e todas as turmas participaram. Um aluno em particular falou do seu sonho de ter um videogame idêntico ao que estava exposto. Ouve apenas uma turma no Colégio Estadual Padre Fernando Gomes de Melo que não teve interesse no museu itinerante. As turmas do matutino foram bem participativas e alguns alunos se divertiram tirando foto com uma réplica da Mona Lisa onde a pessoa consegue colocar o rosto. Apesar de ter poucos itens conseguimos levar relíquias de família, documentos e até mesmo obras indígenas.

Conclusão

A experiência da prática em sala de aula nos leva refletir sobre a verdadeira realidade do sistema de educação, no Brasil, que auxilia para repensarmos o mesmo, principalmente revestir nas teorias aprendidas durante toda a graduação. Desta forma temos a oportunidade de enfrentarmos

nossas fragilidades, e de realmente analisarmos se a teoria encaixa com a prática, e qual linha de pensamento seguir.

O presente trabalho foi realizado com apoio da coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001.

Referência:

MARANDINO, Martha, ISZAJI, Cynthia MUSEU E CRIANÇA: A importância dos espaços de educação e cultura no ensino de ciências.

Vivências e reflexões a partir do relato do estágio supervisionado

Joana Darc Inocencio Costa
Francisco Edilson de Souza
Silvair Félix dos Santos

571

Introdução

Sobre o PPP do Colégio Estadual da cidade de Anápolis-GO, chego na escola às 13h00 da tarde, às vezes um pouco atrasada devido ao ônibus que às vezes atrasa. Fico na sala dos professores por um tempo até os alunos se acomodarem na sala de aula. Então, começo a aula e peço a dois alunos que vão à biblioteca buscar livros para atividades. Eles vão felizes e, quando retornam, distribuem os livros para os colegas. Isso me deixa muito feliz.

O que é bom é que neste colégio, há recursos que facilitam o ensino para os alunos. Sinto-me realizada ao dar aulas, toda vez que entro na sala de aula e vejo como os alunos me olham e me recebem com seus sorrisos. É realmente gratificante. Alguns deles até expressam o desejo de se tornarem professores por minha influência, e isso me deixa esplêndida. Quando chego ao colégio, um pouco do meu cansaço desaparece, pois estou ansiosa para ensinar e aprender com os alunos.

Há alunos amáveis que gostam de fazer perguntas, enquanto outros preferem apenas ouvir. Alguns pedem para que eu escreva no quadro mais devagar para que possam copiar. Isso me deixa feliz, pois mostra que eles estão interessados. Houve um dia na escola em que um aluno me disse que queria estudar para se tornar professor, inspirado pelo que ensino. Isso me encheu de alegria.

Falando sobre a alimentação na escola, uma professora de apoio da sala em que dou aula perguntou se a merendeira reclamava do lanche. No entanto, havia diferentes merendeiras e, quando era tarde, era uma merendeira mais amigável que me fornecia o lanche. A professora de apoio me alertou para ter cuidado com a merendeira, destacando a complexidade da mentalidade humana.

Agora, sobre o coordenador, um dia ele me pediu para substituir uma aula no nono ano, pois um professor faltou. Fui pega de surpresa, mas os alunos se comportaram muito bem e respeitaram-me como professora ao copiar o que ensinei. Isso foi gratificante. Em outra ocasião, planejei uma aula mais criativa, com as carteiras dispostas em círculo e uma atividade envolvendo uma bola que passava de aluno para aluno. Foi divertido e educativo, e os alunos adoraram.

Sempre que o sinal toca, os alunos costumam reclamar, mas eu brinco dizendo que ainda tenho algo para ensiná-los, o que os motiva a continuar. Em sala de aula, há sempre tarefas a serem feitas, mas alguns alunos não parecem fazer nenhum esforço para acompanhar. A pedagoga da escola, junto com o coordenador, teve que intervir com certos alunos que demonstravam desinteresse pelos estudos, ameaçando chamar seus pais para resolver a situação.

No entanto, no geral, minha experiência no colégio tem sido gratificante. Sinto que estou sendo acolhida pelos alunos, que demonstram um carinho especial. Houve um tempo durante o estágio em que me senti excluída devido a comentários de alguns professores, mas isso não me afetou muito. Pensar nos alunos e na maneira como valorizam nossas aulas nos motiva a continuar. Afinal, os desafios estão aí para serem superados.

Durante meu período na faculdade, as leituras em inglês se tornaram uma parte significativa do currículo acadêmico. Essas leituras me proporcionaram não apenas um vasto conhecimento sobre diferentes temas, mas também me fizeram refletir sobre a própria língua. Pude perceber como a linguagem é flexível e pode ser usada de maneiras criativas e expressivas. Essas reflexões abriram minha mente para novas possibilidades e me encorajaram a explorar a língua inglesa além das exigências acadêmicas.

Impressionado com o impacto que o conhecimento da língua inglesa poderia ter em minha carreira e em minha vida pessoal, decidi compartilhar essa paixão com os alunos do 6º ano A e 6º ano B. Como estagiário, tive a oportunidade de trabalhar como assistente de ensino em uma escola de ensino fundamental. Consciente do papel crucial da educação no desenvolvimento dos alunos, decidi usar minha fluência em inglês para motivá-los e despertar seu interesse pela língua.

Outro ponto importante foi a participação dos funcionários da escola. Eles desempenharam um papel crucial na transformação da escola. Sua dedicação, apoio e colaboração foram fundamentais para criar um ambiente propício ao aprendizado e ao crescimento dos alunos. A interação com os funcionários administrativos e de apoio permitiu-me compreender a

importância de um trabalho conjunto e de valorizar a contribuição de cada membro da equipe para o sucesso educacional.

Conclusão

Essa experiência como estagiária me mostrou que a transformação na escola acontece quando todos estão unidos em prol do mesmo objetivo. Cada pessoa tem um papel fundamental a desempenhar, e quando há cooperação e engajamento de todos os envolvidos, é possível promover uma educação de qualidade. Acredito firmemente no poder da colaboração e na importância de valorizar e ouvir todas as vozes da comunidade escolar.

Em síntese, minha vivência como estagiário na Escola Américo Borges de Carvalho foi extremamente positiva. Dar aulas, expressar minhas opiniões e contar com a participação ativa dos funcionários foram elementos essenciais para a sólida transformação que presenciei. Estou grata por essa oportunidade e espero poder continuar contribuindo para o avanço da educação, inspirando e empoderando os alunos para que se tornem cidadãos críticos, engajados e conscientes. Assim, a relação entre o PPP da Escola Américo Borges de Carvalho e minha vivência como estagiário do 6ºA e 6ºB era evidente. O documento fornecia diretrizes e objetivos claros, que se traduziam em práticas pedagógicas significativas em sala de aula. Através dessa conexão, experimentei uma educação engajadora, que valorizava a participação ativa dos alunos, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para uma formação cidadã mais completa e consciente.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007

BRASIL. **Ministério da Educação**; Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018

FIGUEIREDO, F. J. Q.; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade Estadual de Goiás

(SEPE – IX EDIÇÃO)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004

Vivências: A prática no Estágio

*Lara Lorena Galvão Martins
Francisco Edilson de Souza
Silvair Félix dos Santos*

575

Introdução

Meu nome é Lara Lorena, sou estagiária de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa cursando o 6º período do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás. Durante o meu estágio tive boas vivências para contar. Como estudante apaixonada por linguagens e culturas, encontrei nesta oportunidade uma maneira de unir minha paixão pelo idioma português e pelo inglês. Estar em um ambiente tão dinâmico e diversificado como este é uma experiência enriquecedora.

Durante o período de estágio, meu objetivo foi aprimorar minhas habilidades de ensino, aprendendo novas metodologias e estratégias que pudessem tornar o processo educacional mais envolvente e eficaz para os alunos da educação básica. Além disso, busquei contribuir ativamente para o ambiente escolar na escola campo de estágio, promovendo atividades interativas e criativas que pudessem estimular o interesse dos estudantes pelas línguas portuguesa e inglesa, que estou estudando para fins de formação do curso de licenciatura em Letras.

A partir das experiências vivenciadas no estágio, pude ver aspectos abordados no Projeto Político Pedagógico da escola sendo colocados em prática, como a missão de fornecer uma educação de qualidade e de promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Desenvolvimento

Durante o meu período como estagiária de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, tive a oportunidade de participar de variadas atividades educacionais que me proporcionaram crescimento profissional. Ao longo deste estágio, pude aplicar e aprimorar minhas habilidades de ensino, além de aprender lições que contribuíram para o meu desenvolvimento como educadora. Criei planos de aula dinâmicos e interativos que integraram atividades de gramática, leitura e conversação, tanto em português quanto em inglês. Estas atividades foram desenhadas para atender

às diferentes necessidades dos alunos. Ofereci suporte individual aos alunos que enfrentaram desafios específicos no aprendizado de línguas.

Como formação, pude aprender a adaptar minhas estratégias de ensino com base nas diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Melhorei minhas habilidades de comunicação, tanto em português quanto em inglês, ao explicar conceitos complexos de forma clara e acessível aos alunos.

Apesar das boas experiências, alguns pontos negativos, mas pertinentes, devem ser mencionados. TAKAHASHI (2004, p. 114) afirma que:

“Para desenvolver a função didática o professor é responsável pelo planejamento, organização, direção e avaliação das atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem”

E uma das primeiras questões que me deparei, foi a questão do planejamento *versus* a prática. Uma aula é devidamente planejada com antecedência, o tempo é distribuído pensando em um bom aproveitamento, mas a prática é sempre diferente. No dia-a-dia escolar, quando um professor chega na sala logo tem de lidar com o fluxo de acontecimentos que ocorre neste espaço: alunos que chegam atrasados, a todo o momento é preciso pedir que se faça silêncio sem precisar exceder muito o tom de voz ou se exaltar; muitas vezes o professor se flagra falando mais alto do que gostaria e assim comprometendo sua fala, que é um de seus maiores instrumentos de trabalho. E quando se é estagiário há ainda um adendo: os alunos a todo momento não veem o estagiário como uma autoridade, o que dificulta o estabelecimento da ordem e da disciplina. Ao mesmo tempo, sendo uma estagiária, percebi que pude estar mais próxima dos alunos, visto que fazemos parte de mundos muito próximos no que diz respeito ao contato com as mídias sociais, gostos musicais, questões da adolescência. Dessa forma, há uma identificação, e uma confiança do aluno para com o professor, o que faz com que muitos jovens acabem por ser calorosos e receptivos decidindo colaborar para que a aula possa fluir.

Outro aspecto a ser mencionado é a visão que muitos estudantes têm do ambiente escolar. A maioria não vê a escola como um ambiente para o qual vão a fim de aprender e onde podem se preparar para agarrar oportunidades futuras. É muito comum ouvir falas como “Para que vou estudar isso?”. Quando o assunto é língua estrangeira, a situação é ainda pior: “Por que devo estudar inglês se mal sei o português?”. Segundo JORGE (2009, p. 32):

“Em experiências em sala de aula, notei que o preconceito em relação às aulas de língua estrangeira é mais acentuado, pois os alunos não têm perspectivas de cursar um curso superior ou sair da cidade onde moram em busca de novas e melhores oportunidades”.

Além disso, há uma dificuldade em manter o foco pois querem a todo momento diversão, distração, aulas de educação física na quadra esportiva. Querem estar brincando ao ar livre. Falta uma distinção, um controle mental do tipo “Agora é hora de estudar, vou voltar minha atenção para o momento. Depois é hora da diversão, da descontração, da brincadeira”. E isso ocorre porque muitas das vezes os alunos não veem um objetivo no que estão fazendo, um aproveitamento prático imediato. A perspectiva pragmática dos educandos é algo que o educador deve ir aos poucos desconstruindo. Não obstante, é importante que o mesmo tenha em mente objetivos e motivações e, quando pertinente, mostre as finalidades por trás do ensino e das escolhas que toma.

“Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc.” (GERALDI.1997, p. 40)

Afinal, o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla em que ambas as partes estabelecem uma comunicação, se doam e se beneficiam, caminhando juntas e construindo uma educação de qualidade.

“Cumprir a sua função educativa é um ato de construção contínuo e não isolado, o percurso se faz junto aos alunos, sustentando a partir da abertura para o novo, com flexibilidade e autonomia para ambos os lados; valorizando o trabalho, a ciência, a tecnologia e respeitando à condição humana”. (TAKAHASHI. 2004, p. 114)

Conclusão

Ao decorrer deste período de estágio, mergulhei em uma jornada enriquecedora que me proporcionou inúmeros aprendizados e experiências valiosas. A adaptação flexível às necessidades dos alunos tornou-se uma habilidade fundamental, e a comunicação clara e eficaz, tanto em português quanto em inglês, tornou-se uma ferramenta essencial para facilitar o entendimento dos alunos.

Este estágio não apenas solidificou minha paixão pelo ensino, mas me proporcionou uma visão mais profunda sobre a diversidade de estilos de aprendizagem. Refletindo sobre esta jornada, percebo que o estágio não apenas complementou minha formação acadêmica, mas moldou minha perspectiva sobre o ensino como uma jornada dinâmica e em constante evolução.

Por fim, agradeço aos professores Silveira e Edilson que em todo momento deram o apoio e as bases necessárias para que pudéssemos prosseguir com nossas práticas, apoio esse que foi não só intelectual, mas também moral. Agradeço também a presente escola que me acolheu de braços abertos e permitiu que eu pudesse estar atuando em seu ambiente, sem dificuldades e com muito acolhimento.

Referências Bibliográficas

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português: O texto em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1997. p. 39-46.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TAKAHASHI, R.T.; FERNANDES, M.F.P **Plano de aula: conceitos e metodologia.** Acta Paul. Enf., São Paulo, v.17, n1, p 114-8, 2004.

Relato de vivência: Linguagens em foco

Santhiago Veiga de Jesus
Silvair Félix
Francisco Edilson de Souza³

Resumo: Este relatório tem como finalidade precípua relatar a prática pedagógica resultante do período de estágio supervisionado em língua portuguesa e em língua inglesa. Este relato aborda as vivências do discente durante o período de estágio em uma turma de EJA noturna em um colégio estadual de Anápolis – Goiás. Pretende-se aqui apresentar as principais dificuldades enfrentadas pelo(a) discente estagiário(a), tarefas, desafios e como este período foi precioso para o crescimento teórico e prático do discente no curso de Letras, ressaltando as relações entre professores regentes e estagiário(a), professores e alunos e as características da escola. Como metodologia, utilizou-se da abordagem qualitativa, com aporte teórico de autores que discutem a formação de professores, estágio docente e linguagens.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Língua inglesa. Língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

É indiscutível a importância do estágio obrigatório em um curso superior na modalidade licenciatura. É o momento ideal para colocar metodologias em prática e construir posicionamentos do professor em formação. Entretanto, apesar da empolgação de estar em sala de aula sob a perspectiva de estagiário(a), o nervosismo também foi outro sentimento presente na minha experiência dessa fase do curso. O relato a seguir descreve minha vivência em dois semestres acompanhando turmas de EJA no período noturno em um colégio estadual do município de Anápolis.

O Colégio Estadual Professor Salvador Santos, campo de estágio, é amplo e bem equipado, contando com sala da diretoria conjugada com a secretaria, enquanto salas de administração, salas de aula equipadas com ar condicionado, ventiladores e TV, iluminação fluorescente contando com duas lâmpadas por sala, uma biblioteca com livros literários e didáticos, uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), uma sala dos professores e coordenadores, dois pátios descobertos, cozinha, depósito para merenda e outro para material de limpeza, um banheiro para funcionários e dois para discentes e uma quadra coberta.

Estágio supervisionado: vivências e os desafios

Desde as primeiras semanas de estágio, acompanhei duas professoras: uma de língua portuguesa e inglesa do até então primeiro semestre, e outra de língua inglesa no segundo semestre.

Entretanto, a professora do primeiro semestre não se sentia confortável ministrando língua inglesa e nem tinha a fluência necessária para transmitir o idioma. Ao saber da minha competência com a língua inglesa, perguntou se gostaria de já assumir as aulas, duas por semana, que prontamente aceitei.

Durante esse período, não fui responsável por fazer um planejamento detalhado das aulas de inglês, apenas enviava para a professora a metodologia e como iria trabalhar o conteúdo, que ela previamente havia solicitado, assim como, e ela se encarregava de transcrever para o SIAP. Nas aulas de português sempre recebi abertura para sugerir ou ministrar aulas também, e frequentemente, por problemas particulares, a professora precisava que eu e minha parceira assumíssemos a regência da turma nessas aulas de língua portuguesa, o que resultou em muito aprendizado. Nas aulas do segundo semestre, isso não acontecia e a observação era nossa principal atividade, mas em ambas as turmas, tive a chance de elaborar atividades e avaliações e também corrigi-las.

A professora do primeiro semestre, com quem tive mais contato, devido ao número de aulas, fazia o terceiro turno naquela escola, e não conseguia dedicar muito tempo ao planejamento daquelas aulas, resultando em aulas monótonas e previsíveis que se resumiam a atividades do livro e cópias de texto sobre o conteúdo em questão. O que me incomodava nessa metodologia é que o material em questão não era idealizado para o EJA, levando temas e leituras infantis para uma turma predominante da terceira idade.

Essas aulas que não geravam identificação e afastavam o aluno do conteúdo, acabava desmotivando a turma, que tinha suas expectativas de uma nova oportunidade de estudar, quebradas.

Durante o período de regência, esse ponto foi o norteador para o planejamento das aulas: trabalhar os conteúdos de forma que os alunos se sintam próximos e pertencentes. Com temáticas que façam parte do cotidiano deles e com discussões que possam envolver vivências.

Entender a importância dos alunos de se identificarem com o conteúdo é essencial para promover um ambiente educacional engajador e significativo. Quando os estudantes se relacionam e se veem no que estão aprendendo, a motivação e o interesse podem aumentar significativamente. Isso melhora o processo de aprendizado e também estimula a curiosidade e a vontade de continuar

aprendendo, transformando a sala de aula e trazendo as realidades e as individualidades dos alunos para enriquecer o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que consegui suprir minhas expectativas em relação as aulas ministradas e minha experiência com as turmas. Durante o planejamento e adaptação, o desejo predominante era de seguir o conselho dos professores orientadores e me entregar completamente à vivência dentro da unidade escolar. Entender a rotina e os da escola pública goiana que também atende o público da Educação de Jovens e Adultos, me fez ter uma nova percepção do trabalho do professor e do tempo investido em todo o processo que uma aula precisa: o planejamento, a pesquisa, o estudo, a aula em si e a análise de resultados.

E reconhecer todo esse percurso necessário para uma aula acontecer é fundamental para compreender o papel do professor enquanto estudante também, que o diploma da graduação em curso de licenciatura não isenta o professor de seus estudos. Um profissional que se importa com seu desempenho em sala de aula e também em como, seus alunos absorverão melhor certo conteúdo, deve sempre se atualizar em metodologias, repertório e embasamento teórico.

Defendo que o período do estágio é fundamental para quem planeja seguir a área da docência. É o momento ideal para analisar, sob o ponto de vista profissional, e enxergar de perto o ambiente que frequentará na profissão escolhida. Também É o momento de se revisar todas as influências de professores que já tivemos ao longo de nossas vidas enquanto alunos, (afinal todos temos profissionais que nos inspiram nessa carreira e outros que não desejamos reproduzir comportamentos, ideais ou metodologias), além de conseguir trocar vivências e compartilhar experiências com o professor mentor do estágio.

O período na escola campo também permite ao estagiário criar ou ao menos entender seus próprios ideais, e perceber que tipo de profissional quer ser. Começa a ter uma melhor percepção de qual será sua identidade e quais pautas nortearão seu processo enquanto educador.

Acredito fortemente que futuros estagiários e estagiárias que escolham o um Colégio Estadual Professor Salvador Santos como escola campo terão, assim como eu, uma ótima experiência. A equipe gestora da unidade é gentil e valoriza nossa presença. Os professores nos veem como colegas de trabalho e os alunos entendem nosso papel dentro da escola e nos ajudam

nessa trajetória. Outros membros da equipe escolar também se importam com nossa presença, como as merendeiras que sempre se preocupavam em saber se havia me alimentado após o trabalho e me convidavam para lanche; o zelador que sempre fazia questão de perguntar sobre meu dia ou os alunos das outras turmas que eu não acompanhava, mas sempre interagiam comigo e minha parceira no intervalo. Torço para que a unidade siga com essa maravilhosa hospitalidade e parceria com os estagiários que recebe, isso faz toda a diferença no nosso trabalho.

Sou imensamente grato à toda equipe dessa unidade escolar por nos receberem tão bem e nos deixarem à vontade para vivenciar tudo que o colégio oferece e por toda confiança depositada em nós. Agradeço também aos professores orientadores do estágio por todo suporte, encorajamento, auxílio e aconselhamento nessa etapa tão importante do curso.

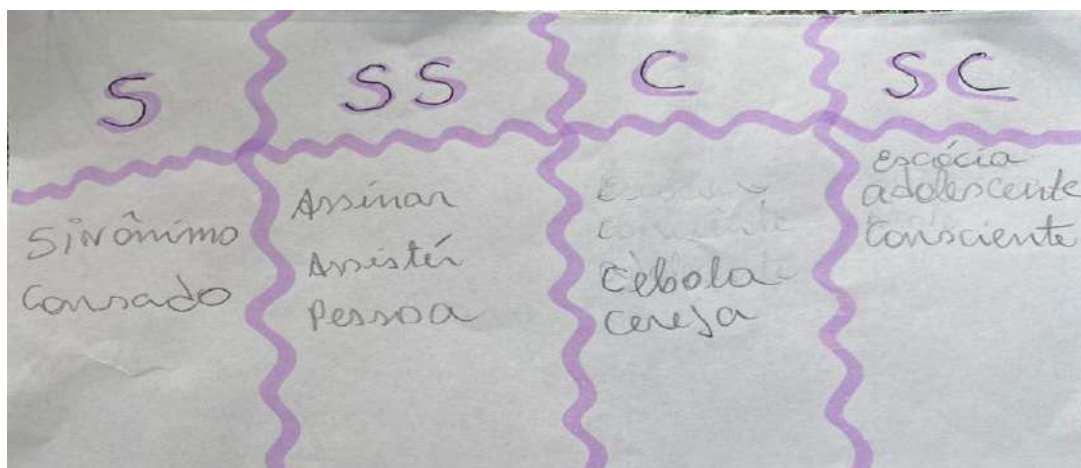
Seguem no tópico *anexos*, imagens de uma atividade realizada no segundo semestre do EJA que exemplifica bem a vontade de aproximar os alunos ao conteúdo. No período de observação da turma, constatamos que ela se interessava muito por poesia, lendas e mitos. Grande parte por afetividade de contextos da infância e também a possibilidade de descrever sentimentos ou explicar algo, uma vez que a turma é muito sentimental e igualmente ávida por novas descobertas. Logo após, imagens em sala de aula com o segundo semestre do EJA.

REFERÊNCIAS

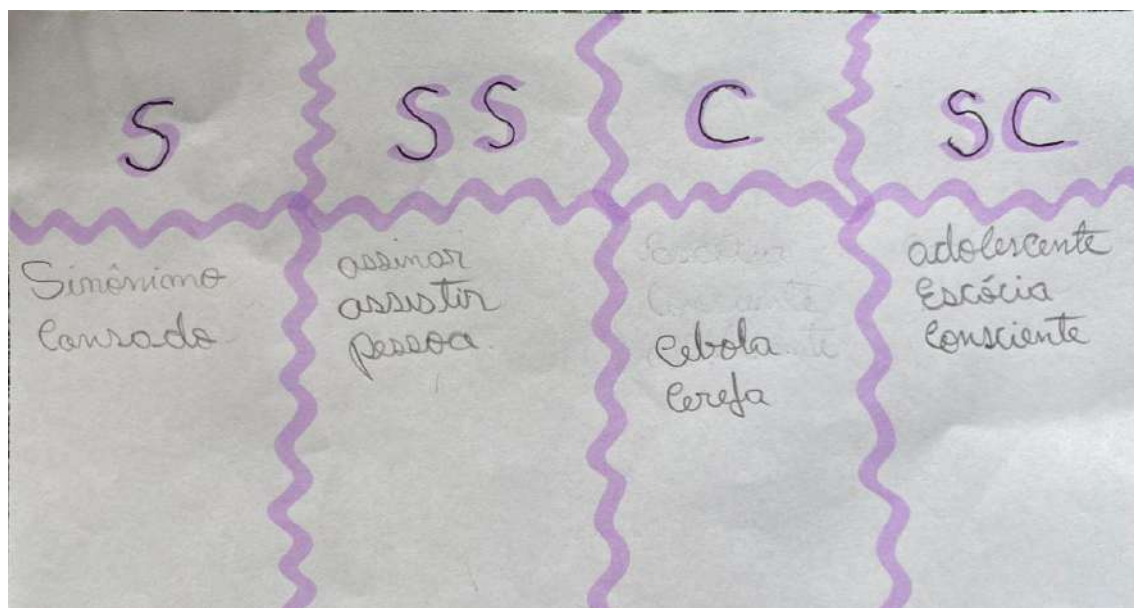
- BAGNO, Marcos. **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. São Paulo. Parábola. Ponta Grossa: UEPG. 2007.
- BORTONI-Ricardo, Stella Maris. Formação do professor como agente letrador. São Paulo. Contexto. 2012.
- Brasil. Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- Documento Curricular para Goiás (DC-GO).** Goiânia/GO: CONSED/UNDIME Goiás, 2018.
- GERALDI, Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. São Paulo: Ática. 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido., & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio:** diferentes concepções. Revista Poiesis, 3(3/4), 5-24. 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez. 2004.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico na escola:** uma construção coletiva (14a ed.). Campinas, SP: Papirus. 2002.



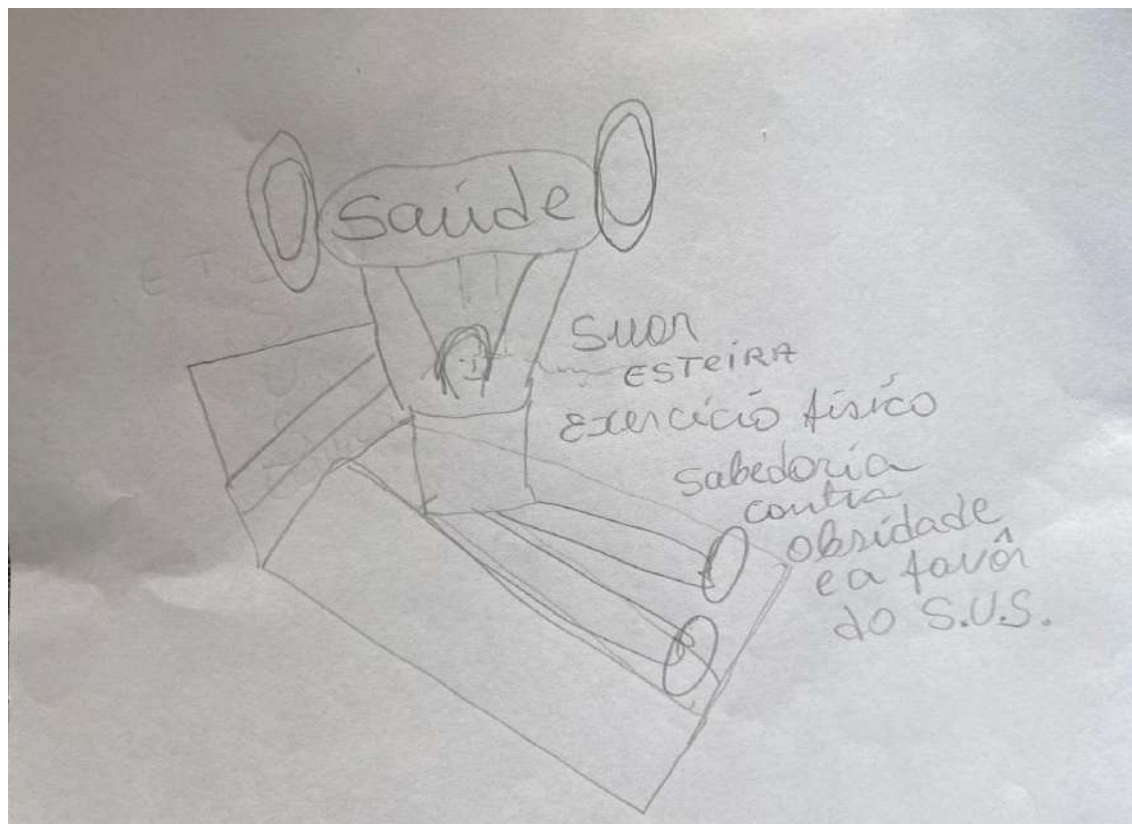
ANEXOS



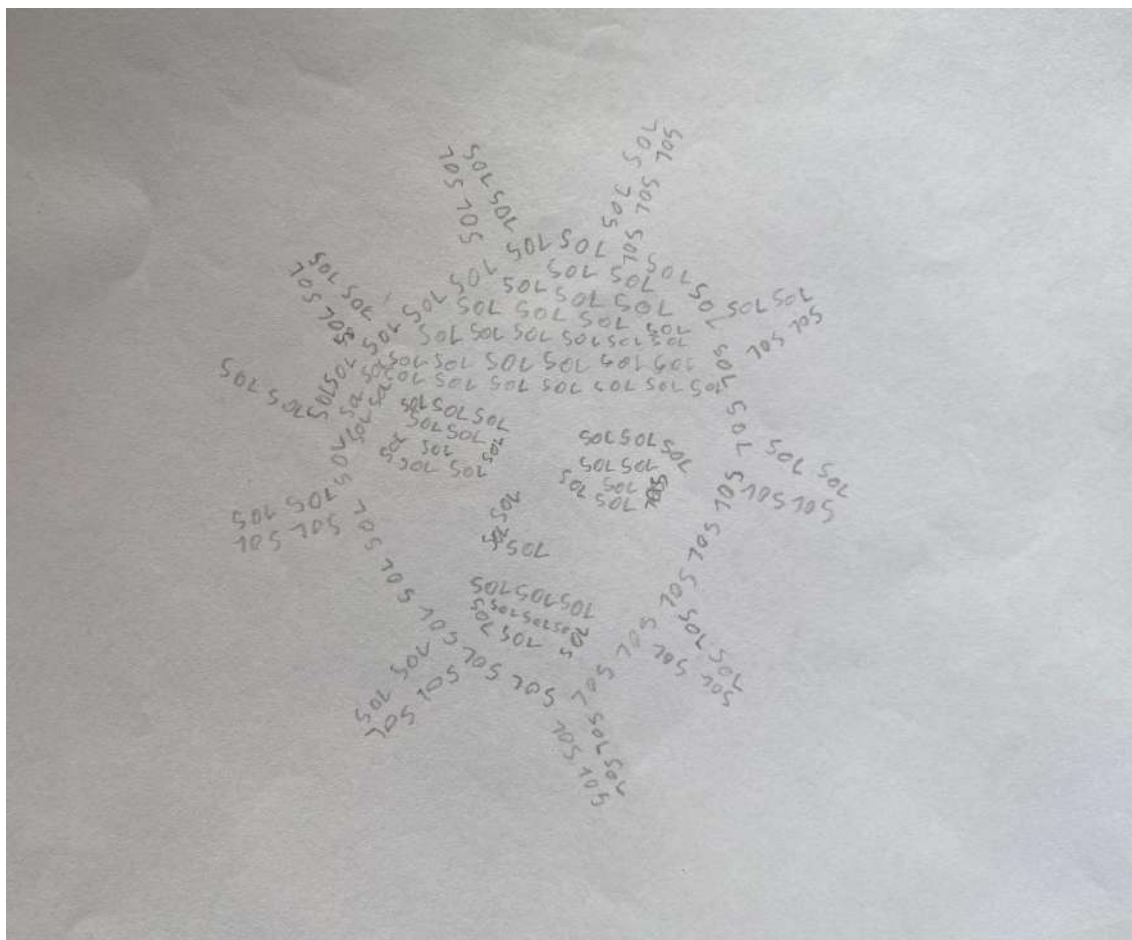
Fonte: autoral



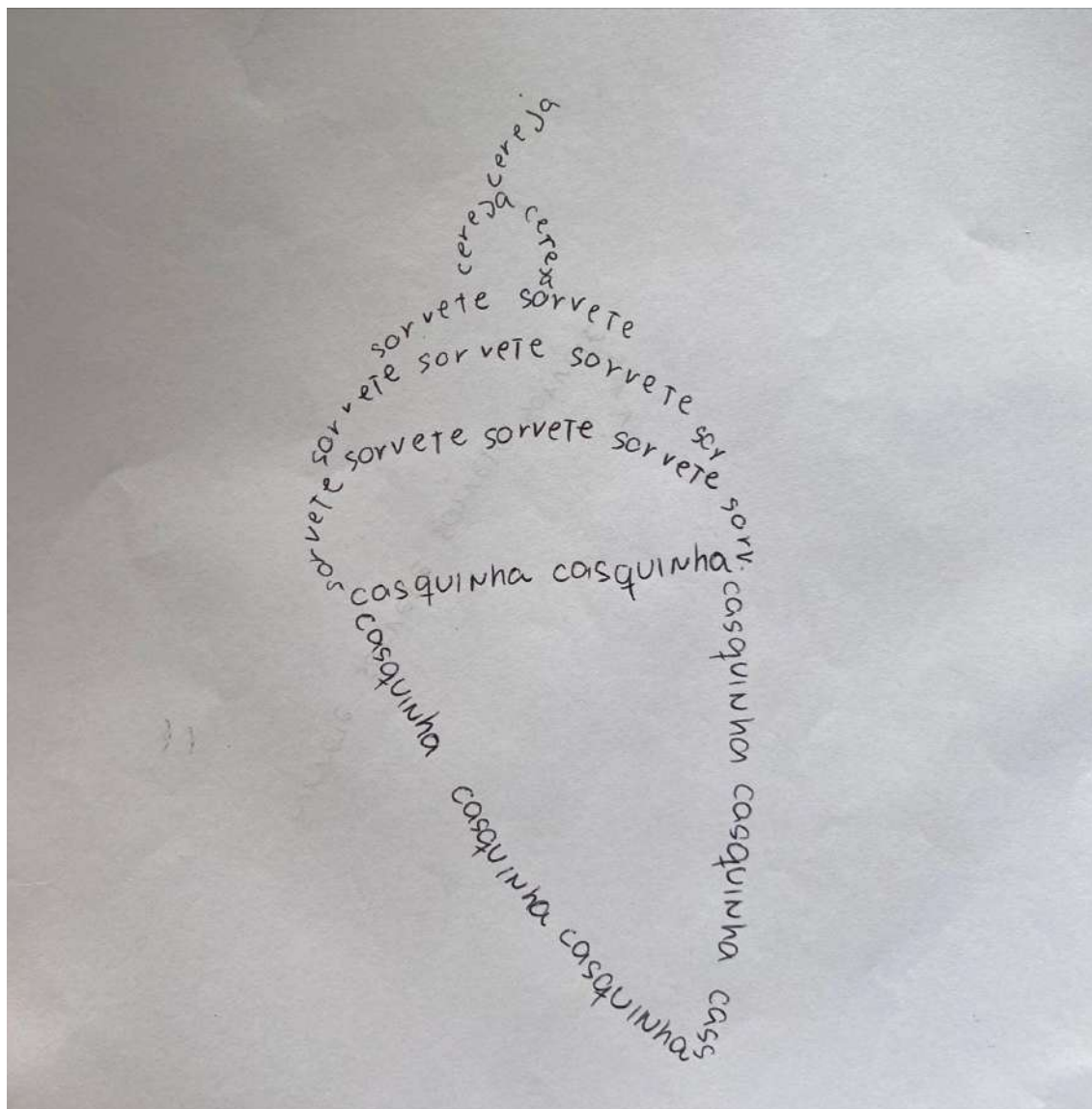
Fonte: autoral



Fonte: autoral



Fonte: autoral



Fonte: autoral



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)



587



Fonte: autoral

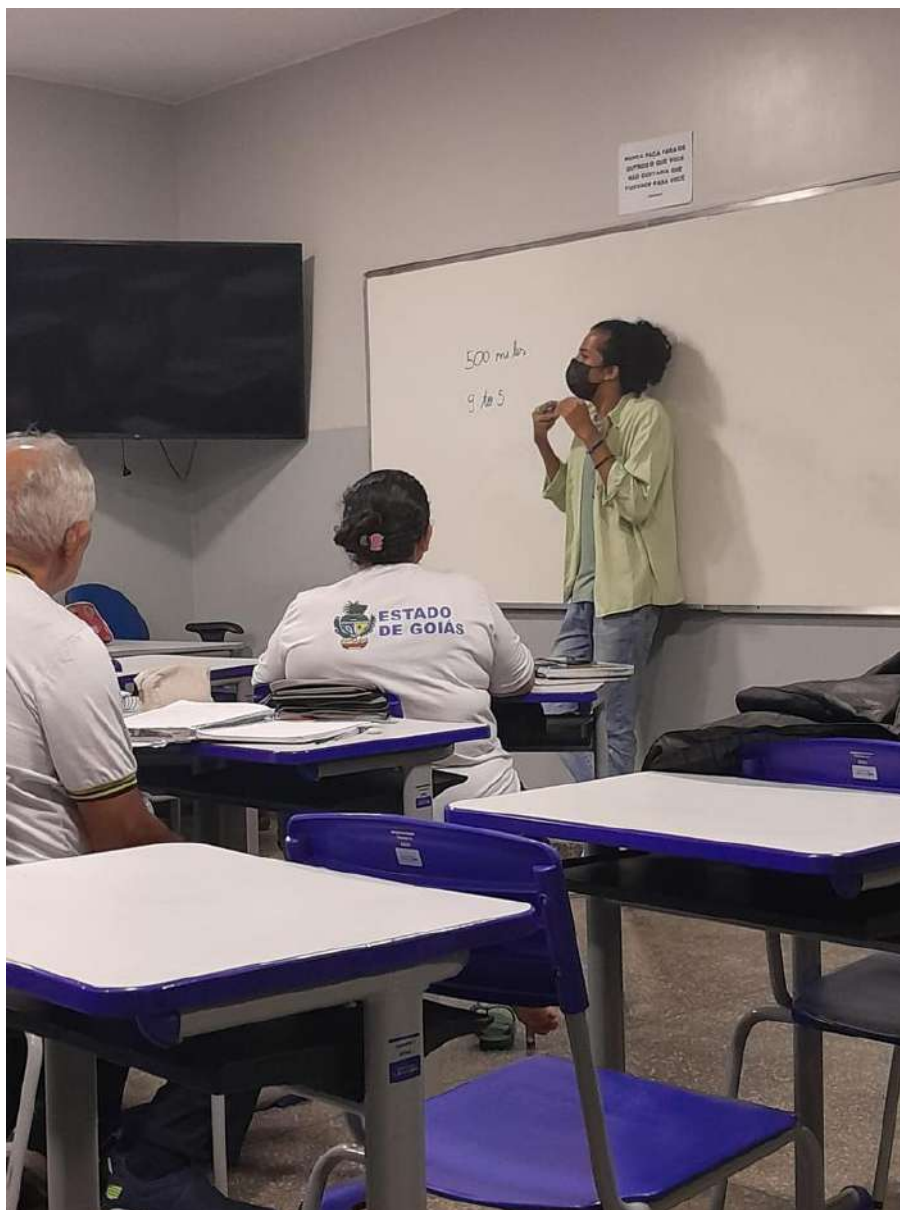


Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)



588

Fonte: autoral



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

Relato de experiência de estágio: explorando o potencial profissional.

Núbia França Maciel de Deus

Francisco Edilson de Souza

Silvair Félix dos Santos

590

Introdução

Sou uma estudante do sexto período do curso de letras e desempenhei o papel de estagiária em uma escola da rede estadual de Goiás, em Anápolis, nas disciplinas de língua portuguesa e de língua inglesa. Iniciei meu estágio em 14 de abril de 2023, em que meus colegas de sala foram a Joana e o Thiago devido ambos já estarem realizando o estágio na mesma instituição de ensino.

Entramos conjuntamente em uma sala de sexto ano do ensino fundamental da educação básica, fiz minha apresentação e os alunos demonstraram grande entusiasmo e curiosidade com minha presença. Naquele dia, eles estavam extremamente agitados, o que me surpreendeu. Foi nesse momento que percebi que a jornada seria desafiadora, mas compreendi que valeria a pena.

Essa não foi minha primeira experiência como estagiária, pois tive uma breve passagem por uma escola privada, onde atuei na educação infantil. Por meio dessa experiência, já sabia que o estágio no ensino fundamental não seria simples. Ao comparar as duas experiências, fiquei convicta de que não desejava trabalhar com crianças pequenas e que eu estava no caminho certo, ao escolher trabalhar com adolescentes.

O PPP (Projeto Político-Pedagógico) é um documento fundamental para os colégios, pois é por meio dele que são estabelecidos os princípios, as diretrizes e as metas que norteiam o trabalho educacional da instituição de ensino.

A proposta pedagógica do Colégio Estadual em que estagiei, objetiva situar o corpo docente acerca dos procedimentos essenciais e pertinentes ao bom desempenho da prática pedagógica. Esses procedimentos procura abordar todas as ações escolares, segundo as necessidades dos alunos e oferecer oportunidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Assim como, proporcionar ao educando, uma formação que possa contribuir para

sua ação no meio em que vive e que ele seja capaz de transformar a comunidade e desenvolver o respeito pelo indivíduo com responsabilidade, ética e valorização da relação interpessoal.

O documento PPP é construído de forma coletiva, envolvendo professores, gestores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar. Ele proporciona uma estrutura sólida para o planejamento das atividades educacionais, oferecendo direcionamento e objetivos claros aos educadores. Além disso, o PPP assegura que todos os envolvidos na comunidade escolar estejam alinhados quanto aos propósitos da escola, promovendo uma participação efetiva e colaborativa. O PPP garante uma educação de qualidade, promove a participação de todos os envolvidos e proporciona uma base sólida para o crescimento do aluno e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O PPP visa valorizar a educação como instrumento de humanização e de interação social, proporcionando educação de qualidade por meio de um trabalho com parceria entre os pais, alunos e profissionais da educação, com o objetivo da formação de indivíduos plenos e com hábitos para construir as suas próprias autonomias e cidadania, a partir de ideias capazes de surtir um efeito prático, diante do meio em que vivem.

Assim, a vivência como estagiária me evidenciou que a metamorfose na escola ocorre quando todos estão unidos em benefício do mesmo propósito. Cada indivíduo possui um papel essencial para cumprir, e quando existe colaboração e envolvimento de todos os participantes, se torna viável fomentar uma educação de excelência. Acredito enfaticamente no potencial da cooperação e na relevância de apreciar e de escutar todas as vozes da comunidade educacional.

Desenvolvimento

Estar no estágio nos permite é entender que o papel dos estagiários vai muito além da simples observação e das práticas de conteúdos. A atuação durante o estágio deve sempre se basear em uma abordagem política, crítica, reflexiva e ética para discutir e problematizar as complexas dinâmicas relacionadas à classe social, etnia/raça, gênero, sexualidade, deficiência e outros aspectos presentes na estrutura do ambiente educacional. Durante o estágio nas salas do 6ºA e 6ºB, vivenciei uma experiência enriquecedora, na qual tive a oportunidade de acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos e aprender com eles. Durante esse período, alguns temas importantes surgiram, trazendo impactos sociais e culturais significativos.

Um dos tópicos relevantes que presenciei foi a diversidade cultural presente nas salas de aula. Os alunos traziam consigo diferentes origens étnicas, culturais e religiosas, o que enriquecia o ambiente de aprendizagem. Essa variedade proporcionou trocas de experiências e de conhecimentos entre os estudantes, contribuindo para a construção de uma consciência multicultural e de respeito às diferenças. Outra questão abordada foi a importância da inclusão e da valorização da diversidade de habilidades e de talentos dos alunos.

Tive a oportunidade de observar como os professores adotavam práticas pedagógicas inclusivas, buscando adaptar as atividades para atender às necessidades individuais de cada estudante. Essa abordagem promovia um ambiente acolhedor, no qual todos se sentiam parte do grupo, independentemente de suas habilidades.

A convivência diária com os estudantes me demonstrou como a escola pode ser um lugar de mudança social. Portanto, testemunhar instantes de solidariedade entre os alunos, nos quais se apoiavam reciprocamente, compartilhavam saberes e vivências. Essa interação positiva se manifestava não apenas no ambiente educacional, mas na sociedade em que estavam inseridos, colaborando para a formação de vínculos mais equitativos e compreensivos.

Nas salas dos 6º anos A e B, tivemos a oportunidade de abordar um tema crucial: o bullying moral e suas várias formas de manifestação. Durante as nossas aulas, exploramos profundamente os diferentes tipos de bullying, conscientizando os alunos sobre os impactos negativos dessa prática em suas vítimas. Conversamos sobre o bullying verbal, em que insultos e xingamentos são utilizados para rebaixar e humilhar o outro. Exploramos o bullying físico, que envolve agressões físicas diretas, como empurrões e tapas, causando danos físicos e emocionais profundos nas vítimas.

Além disso, não deixamos de abordar o bullying social, um tipo de agressão mais sutil, em que a exclusão e a disseminação de rumores são usadas para prejudicar a vítima emocionalmente. Foi crucial discutir o bullying psicológico, que envolve ameaças, manipulações e coerções emocionais, causando danos profundos à saúde mental das pessoas envolvidas. Não poderíamos ignorar o bullying cibernético, que ocorre no mundo virtual e por meio das redes sociais. Falamos sobre como as palavras podem ferir, mesmo que não sejam proferidas cara a cara, explorando as consequências do compartilhamento de fotos humilhantes, o envio de mensagens ameaçadoras e a disseminação de boatos online.

Nossas aulas foram centradas na empatia, no respeito e na importância de relatar qualquer forma de assédio escolar presenciada. Ressaltamos a necessidade de criar um ambiente seguro e inclusivo para todos, onde as diferenças sejam valorizadas e a aceitação seja praticada. Através dessa abordagem, procuramos conscientizar nossos alunos sobre os vários tipos de assédio escolar e seus impactos prejudiciais. Desejamos que eles se tornem agentes de transformação, difundindo uma cultura de respeito, compreensão e solidariedade em todos os aspectos de suas vidas.

Neste cenário, a escola desempenha um papel essencial como um dos primeiros locais públicos de entrada, contribuindo de forma significativa para a formação da vida social e para a interação entre docentes e discentes. Ela representa um ambiente abundante em conceitos e práticas, e na partilha de saberes entre pedagogos e alunos, onde os professores exercem uma relativa independência para ampliar os seus conhecimentos e métodos de ensino para além das fronteiras da instituição.

O estágio na educação serve como uma ponte entre teoria e prática. Os estagiários têm a oportunidade de aplicar o conhecimento teórico em situações reais, adaptando-o às necessidades dos alunos e ao contexto da escola. Na prática, os educadores podem enfrentar situações complexas e desafiadoras que muitas vezes não são facilmente previstas pela teoria. Isso exige habilidades de resolução de problemas e adaptabilidade.

A interação constante entre teoria e prática é essencial para o desenvolvimento profissional na educação. Professores e educadores continuam a aprender ao longo de suas carreiras, integrando novos conceitos teóricos à medida que evoluem em suas práticas.

Conclusão

Durante o estágio do curso de letras, pude absorver um conjunto valioso de aprendizados e experiências. Foi uma jornada enriquecedora que me permitiu aplicar teoria na prática. A vivência em sala de aula proporcionou percepções cruciais.

Primeiramente, destaco a oportunidade de mergulhar na dinâmica de ensino. Isso incluiu o desenvolvimento da capacidade de compreender as necessidades e desafios dos alunos, tornando meu ensino mais eficaz. Aprendi a planejar aulas de forma detalhada, estabelecendo objetivos claros, escolhendo recursos apropriados e aplicando estratégias pedagógicas eficazes.

A avaliação dos alunos se tornou parte fundamental do meu aprendizado. Aprender a criar e administrar avaliações para medir o progresso dos estudantes foi uma habilidade valiosa adquirida.

A interação com alunos, pais e colegas professores desempenhou um papel crucial na minha formação. Aprimorei minhas habilidades de comunicação e desenvolvi relacionamentos positivos, contribuindo para um ambiente de aprendizado saudável. Além disso, o estágio ampliou minha compreensão da diversidade linguística e cultural. Aprender a respeitar e promover a inclusão foi uma parte essencial desse processo.

Por fim, o estágio me incentivou a refletir criticamente sobre minhas práticas de ensino, buscando constantemente melhorias. Essas experiências moldaram meu crescimento como futuro professor de línguas e enriqueceram significativamente minha formação acadêmica. O estágio desempenha um papel fundamental na formação profissional, oferecendo uma oportunidade valiosa para os estudantes aplicarem seus conhecimentos teóricos na prática. Ele proporciona uma série de benefícios.

O estágio permite que os estudantes adquiram experiência prática em seu campo de estudo, o que é essencial para entender como as teorias se aplicam no mundo real. Durante o estágio, os estudantes têm a chance de desenvolver habilidades específicas relacionadas à sua área, melhorando suas competências profissionais.

Estágios muitas vezes proporcionam oportunidades para construir uma rede de contatos profissionais, o que pode ser útil para futuras oportunidades de emprego. Os estagiários podem aplicar o conhecimento adquirido na sala de aula a situações reais, o que ajuda a consolidar o aprendizado e a entender como os conceitos acadêmicos se traduzem no ambiente de trabalho. Estágios frequentemente oferecem orientação e mentoria por profissionais experientes, o que é valioso para o crescimento profissional e permitem que os estudantes testem uma carreira específica, ajudando-os a decidir se é a trajetória profissional adequada para eles.

No geral, o estágio é uma etapa essencial na formação profissional, fornecendo uma ponte entre a educação acadêmica e a prática profissional, e preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo real em suas carreiras futuras.

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para o sucesso deste estágio. Sem o apoio e a colaboração de vocês, não teria sido possível alcançar

os resultados que obtive. Agradeço profundamente à minha equipe de supervisores e colegas, que me orientaram e compartilharam seu conhecimento ao longo deste período. Suas orientações foram inestimáveis e me ajudaram a crescer profissionalmente.

Também desejo expressar minha gratidão ao colégio onde realizei o estágio, pela oportunidade de aprendizado e desenvolvimento profissional que me foi proporcionada. Não posso deixar de agradecer aos amigos e familiares que me apoiaram durante este processo. Seu apoio emocional foi fundamental para superar os desafios que surgiram. Por fim, quero agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para essa experiência enriquecedora.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos et al. Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Formação do professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. Estágio e Docência. São Paulo. Cortez Editora. 2004.

Impressões do Estágio na Sala de Aula

Ákila Dias Neto

Silvair Félix dos Santos

Francisco Edilson de Souza

596

Introdução

Sou uma acadêmica do curso de Letras e estou no 6º período finalizando agora a fase de regência nos anos finais do ensino fundamental em uma escola no município de Anápolis-GO. Ser professora sempre foi meu sonho de profissão, e a disciplina que sempre tive afinidade e gosto foi a Língua portuguesa. Um dos desafios para cursar Letras foi o de ter que cursar a Língua inglesa, já que o curso é de dupla formação em licenciatura. Embora goste da língua, sempre tive muitas dificuldades o que acabou criando um receio quanto o estudo da língua. Mas enfrentei esse obstáculo e me desafiei. Fiz o vestibular em 2019 para treino e passei o que me deu mais confiança, e em 2021, em meio a pandemia com um turbilhão de emoções, fiz novamente agora pra valer e fiquei muito feliz em ter sido aprovada, o que era um sonho que às vezes parecia longe, agora se tornava real. E agora me vejo já no 6º período passando pelo estágio e está sendo uma experiência muito enriquecedora para mim. Sou egressa de 2020 na escola em que estou estagiando. Por ser uma escola em que tive contato a minha recepção foi muito calorosa por já conhecer muitos professores funcionários, coordenadores e diretora. É uma escola qual tenho muito carinho pelo ambiente pelos profissionais e pelo ensino. Pude rever funcionários que eram muito carinhosos e receptivos como as “tias de pátio”, funcionários da secretaria, bibliotecária que vibraram ao me ver retornar agora estagiando no curso em que sempre sonhei e me esforcei para cursar. O apoio dessas pessoas me impulsionou ainda mais a atingir o meu objetivo de ser uma educadora por isso faço tanta questão de mencioná-los aqui.

O ambiente da escola é bastante agradável. É arejado, além de alegre. A escola dispõe de duas geladeiras e três microondas sociais para uso de alunos e funcionários. Todas as salas possuem ar condicionado, embora presenciei que quando todos são ligados a energia cai, sim bem caótico

principalmente nesse mês de setembro em que o calor estava intenso. Cheguei a presenciar alunos passando mal por conta do calor e não poder ligar o ar-condicionado. Além disso, todas as salas dispõem televisão smart e quadro branco que embora possam parecer coisas simples, ao meu ver são muito importantes, já que presenciei escolas com uma infraestrutura e recursos bem precários. O colégio está em obras para expandir seu espaço, novas salas estão sendo construídas para se ofertar uma maior quantidade de turmas. A escola possui uma ótima biblioteca, bastante recursos tecnológicos, wi-fi para os alunos além de ser nítido o investimento em pesquisas como por exemplo em robótica.

Os alunos aparentam ter boas relações entre si, nos momentos de intervalo e almoço é muito comum presenciar grupos deitados no chão conversando, outros estudando e até mesmo grupos cantando e tocando, acho isso muito legal e me recordo de quando eu que estava ali. A realidade observada por mim no colégio é condizente com o PPP, os alunos têm muitas oportunidades de participar de projetos de pesquisa, de robótica e são muito apoiados pelos professores. Os estudantes são muito protagonistas, participam e até criam projetos muito legais, como por exemplo os clubes juvenis mais conhecidos como PJs. A eletiva, outro exemplo, une alunos de diferentes séries em um projeto a qual eles votam para participar, o que causa interação e ainda mais convivência entre as séries.

Vivências na fase de observação

Ao chegar não mais como uma aluna do ensino fundamental ou médio e sim como uma estagiária do ensino superior foi marcante, e ao mesmo tempo preocupante. O medo que senti foi causado principalmente pelo fato de não saber como os alunos iriam me receber e me ver em sala. Mas desde a primeira turma a minha experiência foi excelente, pois eles foram muito calorosos e receptivos. Algo que me marcou muito foi a forma como fui apresentada pelo professor de português. Ele fez questão de dizer que eu havia sido sua aluna e que para ele era um orgulho me receber ali, ademais ele explicou meu processo de formação e a importância do estágio. Me senti mais confiante para estar em sala sabendo do apoio que teria. Ele foi meu professor desde o 9º ano e eu sempre dizia para ele que ainda iria estagiar com ele. Sempre o admirei muito pela dedicação e amor pela profissão, além de sempre me incentivar e motivar. Ele com certeza foi um dos professores que marcou minha vida enquanto estudante e pessoa, e me motivou ainda mais a seguir

meu objetivo de ser educadora. Me sinto feliz por ter a oportunidade de poder trabalhar junto com ele. Em vários momentos ele me orientou, conversamos e ele sempre esteve muito aberto para ideias, além de sempre me enviar o que seria trabalhado e sempre me manteve informada, isso foi algo que considere muito importante porque tendo conhecimento do conteúdo a ser trabalhado não me sentia perdida e podia contribuir mais por poder me preparar antes da aula.

A professora de inglês é uma profissional muito competente e responsável, entretanto, ela é uma pessoa mais séria que de certa forma delimita mais os espaços entre professor e estagiário, por isso sempre busquei respeitar o meu espaço e cumprir minhas atividades corretamente. Porém a admiro muito, a forma como ela conduz as aulas, percebi na observação que ela busca ao máximo falar em inglês para familiarizar os alunos com a língua, além de trabalhar com o speaking.

Eu sempre tive muito receio com a língua inglesa, embora goste muito, me sinto tímida na oralidade por parecer que não sei falar corretamente, mas o estágio foi muito libertador para mim nesse sentido, principalmente por ter o apoio dos alunos. Em uma atividade que os alunos estavam realizando, eu estava monitorando e ajudando, uma aluna me fez uma pergunta e embora senti vergonha eu respondi que não sabia, e aquilo naquele momento saiu de uma forma tão libertadora no sentido de entender que não é um problema eu não saber uma palavra, no mesmo momento busquei uma solução e perguntei se poderia ser uma palavra com sentido próximo e ela respondeu que sim. Sei que devo ter mais conhecimento, mas naquele momento reconhecer que não sabia e não me sentir mal por isso, foi um sentimento muito bom. Outro acontecimento que me marcou foi o de estar aplicando uma atividade sozinha com os alunos, pois a professora estava ocupada e me pediu para fazer essa regência. Em sala, como não havia me preparado, já que fui pega de surpresa, eu estava bem receosa, e em uma questão que havia um texto eles me pediram ajuda, embora com muito medo e receio, eu fiz a leitura do texto, mesmo com minhas dificuldades, e a reação dos alunos foi o que mais me emocionou, ao pedir desculpas por minha pronúncia não ser das melhores, eles começaram a bater palmas e dizer “arrasou professora”, “que isso”, “fluente ela”, o gesto e as palavras significaram tanto para mim, naquele momento, eu respirei fundo e soube que tinha o apoio e carinho deles.

Na fase de observação busquei extrair o máximo de conhecimento. Estive atenta às didáticas e a forma como os professores condiziam as situações em sala. Corrigi muitas provas e redações, tive a oportunidade de participar do conselho de classe, participei da eletiva cook's chefs

da professora de inglês que por sinal foi excelente, participei por convite da coordenadora de um curso formativo da SEBRAE. Cada atividade que tive a oportunidade de participar e fazer fez com que me sentisse incluída e localizada na escola.

Pouco a pouco fui me apegando a cada aluno, a cada dia que chegava eram vários sorrisos me recepcionando o que alegrava bastante meu dia, e de certa forma, aliviava o cansaço, porque embora o estágio seja muito enriquecedor é também muito cansativo principalmente pelo fato de que a observação foi cumprida no contra-turno. Algumas vezes me senti sobrecarregada e dividida entre as atividades da Universidade e as atividades do estágio, já que devem ser cumpridas 50 horas de atividades para o português e mais 50 horas para o inglês em um semestre letivo, isso gera uma pressão por medo de não conseguir cumprir. Mas me organizando e conciliando consegui cumprir certinho tanto as atividades do estágio quanto as da Universidade. Busquei extrair o de melhor do estágio, embora me preocupe bastante com a carga horária que devia cumprir, busquei viver intensamente cada dia que estive na escola.

Vivências na fase de regência:

Da fase de observação para a fase de regência as mudanças foram muitas. Uma delas foi o aumento de responsabilidade principalmente pelo fato de que agora eu teria que ministrar as aulas. Me preparar e me organizar foi essencial nessa fase, afinal são muitas aulas para se planejar. Sempre busquei orientação dos professores para montar meus planos de aula visando abordar os conteúdos de uma forma que fizesse sentido ao aluno e que estivesse relacionado ao seu cotidiano. Utilizei recursos como slides, a plataforma Kahoot, atividades impressas e também o quadro que é um recurso embora simples, mas muito importante para o registro do conteúdo.

Nas regências houve dias em que me senti uma professora excelente, capaz e preparada para realizar as atividades e ministrar a aula, me sentindo muito localizada e feliz pelo que estava fazendo e de certa forma confirmando que era o que queria. Os alunos colaboraram, participaram, fizeram o que foi proposto. Mas houve dias em que me senti muito insuficiente e incompetente, houve dias em que não consegui entregar boas aulas me senti sufocada dentro da sala e me vi em um ambiente e momento em que não gostaria de estar. Embora seja um curso que sempre sonhei, me vi questionando se era realmente isso que eu queria pra minha vida. Porque embora as vezes seja muito lindo, as vezes é desgastante, principalmente pelo fato de não me sentir preparado o

suficiente. O fato de os alunos estarem dispersos, não dar atenção te faz parecer tão insuficiente. Então houve dias que o estágio foi terrível.

Nessa fase de regência o estágio se tornou bem cansativo para mim. Conciliar as atividades da faculdade com os planejamentos e planos de aula foi algo difícil. Entretanto dei o meu melhor, busquei planejar e entregar ótimas aulas. Não deixei o cansaço sobressair em minhas aulas. Embora, eu saiba que algumas aulas não foram “ótimas”, foi o meu melhor naquele dia. No início eu estava me cobrando e me martirizando muito em relação a isso, mas percebi que não serão todas as aulas excelentes, que haverá dias em que os alunos estarão mais agitados, em outros eu estarei mais cansada, que em algumas aulas, o aproveitamento será muito maior em relação à outras, mas que o importante é, em primeiro lugar, não desistir e, em segundo, não ir despreparada para a sala de aula em relação ao conteúdo e, até mesmo, situações que podem acontecer em sala, e além disso buscar extrair o melhor da aula e dar o meu melhor. Se hoje a aula não foi ótima como esperava, não desanimar e sim me preparar ainda mais para a próxima. Buscar amenizar os momentos de tensão para ver o progresso dia após dia, embora pequeno. Não é um problema sentir medo, o importante é buscar soluções e melhorias.

Conclusão

Consegui alcançar meus objetivos até aqui, tenho certeza que consegui tocar meus alunos e aproximar o conteúdo do cotidiano deles, porque isso foi uma das coisas da qual eu mais me preocupei. Mesmo com inseguranças, cansaço e dificuldades pude perceber e reconhecer que essa é uma fase muito importante do curso de licenciatura em Letras, onde o conhecimento é compartilhado de forma mútua, afinal aprendemos muito com os alunos. Ver o sorriso, o carinho e o vínculo que cria-se com cada aluno, mesmo em um período curto de tempo, nós percebemos que é isso que realmente queremos, pois ninguém disse que seria fácil mas vale muito a pena e perceber que vale a pena quando um aluno chega e te recepciona com um lindo sorriso no rosto ou quando se escuta “agora eu entendi professora” ou quando se percebe na feição do aluno que ele realmente internalizou o conteúdo, isso é muito gratificante.

Ademais pude perceber um crescimento e maturidade em mim como acadêmica e como pessoa, visto que a responsabilidade é grande afinal são muitas cabecinhas ali que estão te

escutando, mas é muito enriquecedor saber que podemos transmitir esse conhecimento e além disso aprender com eles.

Uma mensagem que quero deixar para os futuros estagiários é que não desistam e nem desanimem, embora seja cansativo embora seja difícil, você perceberá o quanto é valiosa essa experiência. Muitos veem o estágio como algo assustador e em partes é, afinal, para muitos é o primeiro contato regendo uma sala de aula. Mas é uma experiência que te prepara e te amadurece. Percebemos que ser professor é muito além de saber o conteúdo, e eu tive a oportunidade de presenciar isso nesse período.

Quero agradecer em primeiro lugar a Deus por me proporcionar essa experiência, em segundo ao meus esposo e família pelo apoio que sempre me fortalece e me motiva, aos professores Silva e Edilson pelas orientações, aos professores supervisores Pedro e Tatiana e a escola e todo seu corpo docente que me recebeu de braços abertos. Essa foi uma oportunidade uma que tive a oportunidade de vivenciar e de aprender.

Referências Bibliográficas

- BAGNO, Marcos et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007;
- BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Cláudia; LAGAZZI, Suzi (org). **Práticas de linguagem na escola: discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2009;
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

Relato de experiência do estágio: apontamentos, reflexões e formação docente

**Yglê Almeida dos Santos
Francisco Edilson de Souza
Silvair Félix dos Santos**

Introdução:

Atuei como estagiária de língua portuguesa e inglesa em uma escola da rede estadual de Anápolis, comecei meu estágio dia 20 de março de 2023, era dia de avaliação de português e ciências, eu estava no 1º semestre/2º etapa equivalente a 6º ano do ensino regular, a princípio achei a sala meio bagunçada, mas logo me acostumei.

Por eu nunca ter entrado em uma sala de aula com a perspectiva de ser uma professora, confesso que estava muito assustada nos primeiros dias e meio deslocada. Eu não sabia como agir, não sabia em qual posição eu seria colocada, por não ser nem aluna, nem professora formada.

Os meus professores me orientaram a analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) para assim conhecer melhor a escola e ter mais segurança de onde eu estava entrando. O Projeto Político Pedagógico se trata da identidade da escola, eu nunca tinha lido um antes, mas ele me trouxe uma outra perspectiva sobre onde eu iria atuar.

No PPP do colégio era colocado a importância do trabalho do professor, coordenador, administrativo e gestor estarem sempre alinhados, caminhando rumo ao mesmo objetivo, e isso se nota no cotidiano do colégio. Sempre ao observar a sala dos professores, eles estavam comunicando sobre as mudanças e objetivos do colégio. Observei que esse trabalho mais cooperativo leva a um ambiente mais fluido e com menos ruído de comunicação.

A principal missão do Projeto Político Pedagógico do colégio da rede estadual onde atuei como estagiária está focada na formação de um cidadão responsável, participativo e crítico, além de assegurar o direito de acesso à educação e inclusão. Nas minhas análises a escola tem buscado os melhores caminhos para cumprir seus objetivos. O colégio conta com professores de apoio ajudando os docentes e discentes com trabalho de inclusão, os professores estão sempre tentando estimular seus alunos a aprendizagem, além de terem uma relação de bastante interação com os alunos.

Analisei o perfil relacionado aos alunos da EJA, que seria os alunos em que eu estaria trabalhando durante o meu processo de estágio no ensino fundamental I, na sua grande maioria se caracterizava por trabalhadores, mães e pais de família que estão à procura de terminar o ensino

médio, em que a faixa etária é de 18 a 55 anos aproximadamente. Foi uma grande honra me desenvolver academicamente e profissionalmente com esses alunos, pois eles são muito receptivos e estão sempre dispostos a aprender, embora a EJA tenha algumas limitações em relação ao ensino regular, mas foi um privilégio vivenciar a escola a partir da perspectiva da educação para jovens e adultos (EJA).

O quadro de professores em 2022, era de 60% de contratos temporários e 40% de efetivos, a professora de língua portuguesa em que observei era contrato temporário. É possível analisar que a sobrecarga desses profissionais é gigante, além da instabilidade em relação ao ambiente de trabalho, além da incerteza se vai permanecer na escola ou se vai ter que ir para outra.

O planejamento da EJA previsto pelo Projeto Político Pedagógico é de ser feito uma vez na semana de segunda a quinta-feira, com a participação da equipe gestora, mas na maioria das vezes, o planejamento é feito pela professora sem que haja a participação da equipe gestora. Pois, as demandas da equipe gestora são muitas e a rotina da professora é de extrema correria, então, não há uma convergência, sendo que não é possível, fazer esse planejamento toda semana alinhado com a equipe gestora.

Com o passar do tempo, fui me acostumando com aquela responsabilidade, fui me ambientando com a escola, tentei conhecer cada cantinho, biblioteca, laboratório, salas, banheiros, secretaria, sala de professores, cantina e quadra de esportes. Conversei com o porteiro para entender o funcionamento da escola, entrada e saída dos alunos. Conversei com as senhoras que trabalhavam na cantina, elas me contaram como funcionava em dias de reunião de pais, de conselho de classe ou de trabalho pedagógicos. Elas também falavam do perfil dos alunos.

Desenvolvimento:

Quando realmente comecei a ministrar aulas, observei que as coisas mudaram e eles realmente começaram a me enxergar como docente, isso foi algo que me despertou muito, as dinâmicas e as atividades propostas eram sempre vista com bons olhos pela turma, que sempre interagia e fazia tudo que era pedido, mesmo que com algumas dificuldades.

Algo muito importante que eu observei foi que muitos pais que estudam na EJA traziam seus filhos para comer na escola e os irmãos mais velhos também levavam seus irmãos mais novos para ali fazer a refeição, pois o lanche era um momento importante e de distração para eles.

O perfil dos alunos do 1º semestre/ 2ª etapa era de senhores e senhoras de idade mais avançada em sua grande maioria, não era uma turma muito faltosa, sempre colaborativos e muito atentos às aulas. Eles estavam constantemente interessados em aprender. A vivência nessa turma nas aulas de português foi bem agradável, embora me incomodava o fato deles não me verem como uma professora em formação, eu sempre estava à disposição para ajudar em casos de dúvidas e nunca era acionada. Confesso que isso me deixou meio ansiosa e me fez repensar minha prática docente que estava apenas no início.

Muitos deles tinham acabado de ser alfabetizados e tinham muita dificuldade na escrita e na leitura, mas apesar de todas as limitações eles estavam firmes para aprender.

Os alunos do 2º semestre/ 2ª etapa tinham um perfil totalmente diferente, a turma era majoritariamente formada por meninos de 15 a 19 anos, que em suma, estavam ali por obrigações jurídicas ou por apresentarem comportamentos “inadequados” para o ensino regular.

A evasão era o maior problema da turma, várias vezes não tinha nenhum aluno para assistir a aula, o que era muito ruim. Quando tinha, era de dois a três, sempre fechados, quando relataram alguma coisa era o cansaço do serviço. Era uma turma bem desmotivada, o que também acarretava a desmotivação do professor, muitos desistiram e acabaram parando com os estudos.

As aulas que ministrei para eles nessa turma, observei que era menos participativa, e na maioria dos dias iam apenas 2 a 3 alunos, dos 17 que estavam matriculados.

Nestes meses que estagiei na escola, até tentei intervir nessa situação, me disponibilizando a fazer uma busca ativa, ligando para cada aluno faltoso, mas não obtive muitos resultados.

Ministrei um curso aos sábados para os 9º (nonos) anos, o que me deixou bem desconcertada, os perfis dos alunos eram bem diferentes e estranhei muito. O nono ano era muito agitado e eu não tinha experiência em ficar sozinha em uma turma, então, não consegui lidar bem com o tumulto da turma. O diretor foi lá e entrevistou o que me acalmou um pouco, mas depois fui lidando melhor com eles.

Meu estágio de língua inglesa começou dia 22 de março de 2023, a primeira aula de inglês que assisti foi no 2º semestre /2ª etapa. Pensar em estagiar nas aulas de inglês me dava medo,

porque eu ainda estou aprendendo essa língua, sempre tive bastante resistência com o inglês, mas quando eu cheguei na sala de aula e comecei a observar as aulas, na minha cabeça, entrou vários questionamentos.

A minha vivência com a língua mudou, pois comecei a ver a importância da língua inglesa como língua franca para todos os indivíduos da sociedade, o quanto de pesquisas e de informações podemos ter acesso se tivermos o acesso ao inglês. Observei que a resistência dos alunos com o inglês é muito maior do que eu imaginava.

Mudar minha percepção sobre o inglês me deu uma nova perspectiva sobre a educação, parei de enxergar a profissão de ser professor como uma vocação e analisei que é uma profissão que exige dedicação. Entendi que eu não precisava ter medo do inglês, mas que eu precisava me dedicar ao máximo para o aprendê-lo e transmitir da melhor maneira possível, usando métodos e abordagens que significasse para a vida do aluno da educação básica.

A minha vivência nas aulas foram muito proveitosa, observei que as professoras não usavam livros e trazia atividades mais soltas, os alunos não eram nada participativos nas aulas, só falavam sobre suas dificuldades e limitações. Os mais velhos, não viam o porquê de estudar o inglês, diziam que passou tanto tempo sem e não era depois de ter mais idade que iam aprender. Os mais novos também apresentaram grande desinteresse, sempre com bastante dificuldade.

As aulas de inglês foram bem divertidas, na maioria das vezes, e fizemos alguns passeios no horário delas, como a visita ao planetário, para observarmos os planetas, e assistimos um filme sobre o sistema solar. Também fizemos uma visita na UEG, no evento “Conhecendo a UEG” em que trouxe alunos da EJA pela primeira vez para conhecer os cursos de graduação e foi uma experiência bem legal. Os alunos foram aos laboratórios de pedagogia, história e geografia e ouviram uma palestra falando sobre cada curso. Eles tiveram a oportunidade de conhecer um pouco da nossa universidade e de poder tirar dúvidas sobre o ingresso no ensino superior.

Nas aulas que ministrei, sempre tentei ser o mais dinâmica possível e cativar ao máximo os meus alunos, trazendo-os para dentro de sala de aula e mostrando a importância do inglês. Foram aulas bem dialógicas, pois trouxe músicas, vídeos e curiosidades culturais.

Conclusão:

No geral, o que eu vivenciei em uma escola da rede estadual de Anápolis, de segunda a sexta-feira e alguns sábados desde o dia 20 de março até dia 11 de outubro, foi uma relação de

muita amizade e companheirismo com as professoras e com os alunos. Todos os servidores administrativos e a direção do colégio sempre me acolheram e foram receptivos comigo, desde o início.

O cansaço emocional e físico que o estágio traz é bem evidente. O estágio traz diversas reflexões, desperta medos e inseguranças em nós, mas poder vivenciar a escola como um todo e poder nos avaliar como futuros docentes de uma segunda língua e de uma língua materna é algo sem preço, totalmente gratificante e que dá uma responsabilidade gigante para cada um que está em seu processo de formação na docência.

Por fim, o estágio é algo que nos proporciona diversas sensações e emoções, me peguei refletindo por diversos momentos, sobre a minha atuação como docente e qual profissional queria me tornar? O estágio é algo que nos proporciona uma visão mais analítica sobre a profissão de professor e nos desperta para as dificuldades que enfrentaremos e sobre as possibilidades de contribuição ao outro ao escolhermos essa profissão.

Referências:

BAGNO, Marcos et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência** São Paulo: Cortez, 200

EDUCAÇÃO EM POTENCIAL: REFLEXÕES A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

*Aline Freitas
Francisco Edilson de Souza
Silvair Félix dos Santos*

607

Introdução

O estágio sempre foi identificado, para uma grande maioria, como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. No cerne dessa afirmação, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, este pensamento pressupõe que todas as disciplinas vistas na vida acadêmica do estudante, até então, são apenas teoria. É essa expectativa que muitas vezes se torna uma debilidade formativa dos docentes e parte para uma possível decepção.

SOUZA (2012, p. 3), afirma “Não basta apenas o aluno estagiário realizar as práticas no estágio supervisionado, também é necessário momentos de reflexões dos diagnósticos e das vivências experimentadas no período do estágio”. Assim, é importante ressaltar que, o professor estagiário, diante de seus contatos com a sala de aula, pode reconhecer conflitos de acordo com suas crenças e a realidade escolar e, se esses conflitos não forem solucionados de maneira adequada, possa torná-lo frustrado e desmotivado diante de sua prática pedagógica, isso pode também acabar por influenciar a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva de experiência vivida que Santos Souza (2005), afirma

[...]O Estágio supervisionado curricular, com as disciplinas teórica desenvolvidas na licenciatura, é um espaço de construções significativas no processo de formação de professores, contribuindo com o prazer profissional do futuro professor. O estágio deve ser visto como uma futura oportunidade de formação contínua da prática pedagógica (SANTOS, 2005, p. 2)

O estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II (anos finais) é uma disciplina obrigatória do currículo do curso de Licenciatura em Letras, a qual busca proporcionar aos licenciados oportunidades para relacionar a teoria e prática com a realidade do cotidiano escolar.

O estágio proporciona a oportunidade de observar as aulas e as metodologias utilizadas na sala de aula pelo professor regente, analisando os aspectos positivos e negativos dessas metodologias, bem como, realizar as regências e adaptar suas metodologias àquilo que vê como proveitoso ou não para sua formação como professor.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade que atuará, partindo da realidade para a sua reflexão. Portanto, o estágio deve ser visto não como atividade prática, mas como teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade. Assim, com o estágio supervisionado na escola campo de estágio em uma escola pública de Anápolis-GO, foi possível aprimorar os conhecimentos já adquiridos na universidade e enriquecer o aprendizado com novas descobertas sobre a prática docente advindas das observações, e das práticas de regências na escola, trazendo reflexões essenciais para a formação individual como estagiária e docente.

Desenvolvimento

O Projeto Político Pedagógico da escola pública de Anápolis, regido no ano de 2021, determina um constante acompanhamento e avaliação, a fim de se verificar o trabalho desenvolvido durante todo o ano letivo. Essa avaliação permite colocar em evidência as dificuldades surgidas no dia-a-dia da rotina escolar, mediante à confrontação do planejado e das atividades realmente executadas. O PPP visa a melhoria do trabalho realizado na escola e as dificuldades detectadas são analisadas coletivamente e sanadas através de medidas de superação. Esse documento serve como norte para o ano letivo e ao ser avaliado bimestralmente o Plano de Ação, as ações propostas são revisadas em seus aspectos positivos e negativos, retificando com novas estratégias ou mesmo mudança de rota a fim de assegurar uma melhoria significativa na qualidade do ensino da escola.

O Estágio Supervisionado na matriz curricular do curso de Letras, nos permite ver de perto tudo que engloba o espaço escolar, as experiências vividas por quem ali já está inserido, as dificuldades, os erros e acertos e tudo o que se refere a vivência de um professor dentro do espaço escolar. Além de ver de perto aquilo que se refere à disciplina escolhida, no caso da dupla graduação de Letras Português e Inglês. Ou seja, é de grande valia toda a experiência adquirida no estágio para o aluno que, em maioria, nunca adentrou numa sala de aula para observar e posteriormente intervir.

Ao adentrar os muros da escola escolhida, dentro de um contexto de anos finais do ensino fundamental, me deparei com vários momentos de reflexões e de problematizações, indo muito além das observações e das regências puramente ditas nas turmas de 6º ao 9º ano. A atuação como estagiária implica o papel fundamental de ser atuante na sala de aula – não tirando a essencialidade do papel do aluno, mas, para fins iniciais, apenas enfocando no papel do professor estagiário – sempre buscando se basear em uma abordagem crítica, reflexiva e ética para discutir e problematizar as complexas dinâmicas relacionadas a uma grande gama de aspectos sociais e políticos presentes na estrutura do ambiente educacional.

Durante o estágio nas salas do 6ºB ao 9ºB, no período vespertino, vivencie experiências inigualáveis, na quais tive a oportunidade de acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos e ter experiências que são vitais para minha formação. Tive a oportunidade de observar como os professores adotam suas práticas pedagógicas, buscando, em sua maioria, abarcar a diversidade cultural dos alunos, buscando trazer à realidade toda sua potencialidade adormecida, que só poderia ser ativada por docentes que refletem sobre as diferentes realidades e pensam na inclusão desses indivíduos. No entanto, nem sempre, em minha observação como estagiária, as metodologias eram eficazes, visto a passividade de muitos alunos, o que sempre incitava a mudança de rumos metodológicos dos professores, para melhor se adequarem às necessidades do aluno. Apesar de que, por vezes, essa apatia os desmotivou, mesmo que momentaneamente, como profissionais.

A escola em questão é, atualmente, conveniada com o Estado, ou seja, parte das despesas são pagas pelo governo, parte pelos pais dos alunos através das mensalidades. Esta peculiaridade da escola traz alguns pontos negativos, como a falta de investimento na estrutura e em materiais didáticos para os alunos. Exemplo disso são os quadros antigos de giz, a falta de funcionamento do espaço de biblioteca para os alunos e, nota-se, o mais agravante, a desatualização do material didático, uma vez que este não é repostado pelo Estado, deixando os alunos com livros antigos e extremamente técnicos, nos quais não podem ser escritos, apenas lidos, uma vez que estes mesmos, serão utilizados no ano seguinte pela turma que adentrará aquela série.

Mesmo diante às vicissitudes, busquei considerar que cada aluno trazia consigo um contexto social e cultural único, e as discussões em sala de aula que propus eram pensadas afim de criar um espaço propício para que os alunos compartilhassem suas vivências, enriquecendo o aprendizado coletivo, sempre trazendo a reflexão para dentro dos panejamentos. Uma vez que

refletir significa, segundo Saviani (1980), produzir, de modo meticuloso, significados sobre o que fazemos e somos. Refletir sobre sua prática demonstra o cuidado em garantir tanto para si quanto para seus alunos a oportunidade de modificar o que não tem sido proveitoso e, principalmente, pensar sobre o que se pode melhorar na realidade de sua sala de aula de acordo com o perfil dos seus alunos. É esse princípio que regeu minhas aulas, visto que, a partir do segundo semestre do ano de 2023, a professora regente das matérias de Língua Inglesa e Produção Textual, por motivos pessoais, rescindiu o contrato e me indicou para sua substituição.

Essa nova realidade me mostrou como o trabalho do docente é árduo, não podendo ser sintetizado no momento de sala de aula, mas sendo percorrido fora dela. No planejamento precedente, nas correções posteriores, no lançamento de planejamentos e nas notas no sistema. Além das reflexões sobre melhores caminhos a se tomar para alcançar os objetivos traçados e a efetivação do aprendizado. Por isto, aprendi que, quando se reflete sobre sua prática, o professor demonstra o cuidado em garantir tanto para si, quanto para seus alunos, a oportunidade de modificar o que não tem sido proveitoso e, principalmente, pensar sobre o que se pode melhorar na realidade de sua sala de aula de acordo com o perfil dos seus alunos.

Assim, busquei sempre inserir abordagens reflexivas e críticas trazida da faculdade, o que enriqueceu o ambiente de aprendizagem e despertou nos alunos, um interesse maior pelo conhecimento. Hoje consigo trazê-los para a realidade passada, não sendo apenas disciplinas desconexas de suas vivências. E posso ver o interesse dos alunos crescer pela busca do conhecimento. As discussões e os textos trazidos a partir do que vejo na faculdade, acrescentam uma profundidade teórica ao que leciono e auxilia na efetivação do aprendizado. Os textos selecionados contribuem para uma visão reflexiva, crítica e de engajamento, levando ao pensamento crítico dos alunos, levando-os a questionar conceitos pré-existentes e a buscar soluções para os desafios propostos, tomando o protagonismo de sua aprendizagem. Essa abordagem adotada traz uma formação integral e cidadã dos alunos, desenvolvendo sua autonomia.

Durante o estágio e regência, tanto na disciplina de Português (Gramática e Produção Textual) quanto de língua inglesa, e o planejar e o lecionar conteúdos com uma contextualização que trouxesse significação para a vida dos alunos. Para a Língua Portuguesa, trouxe a compreensão de conceitos dentro dos conhecimentos linguísticos dentro de uma perspectiva da dimensão intercultural, com a interpretação de textos, a produção textual e a importância da leitura.

Trabalhamos a leitura, a interpretação e a escrita de textos, assim como, estas leituras puderam servir como aporte nas escritas. Nas aulas de inglês, busquei “desestrangeirizar” a língua e trazer ela como uma língua adicional, reconhecendo também as dimensões interculturais. Conhecendo novas culturas e ampliando nossa bagagem sociocultural dentro da perspectiva global da língua, rompendo com a visão elitista do Inglês e da concepção de “inglês na escola é só verbo To Be”. Além disso, trabalhei com os alunos a oralização e leitura de textos, enfatizando algumas técnicas, como scanning, skimming, enfatizando a importância da língua inglesa no nosso cotidiano

Agradecimento

A experiência do Estágio Supervisionado em Letras é de fundamental importância para a formação acadêmica e profissional de estudantes que almejam ingressar na área educacional. Este componente curricular desempenha um papel crucial na consolidação das habilidades e competências necessárias para o exercício do magistério. Através do Estágio, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar, aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua formação e desenvolver um senso crítico em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, o Estágio Supervisionado proporciona uma oportunidade valiosa para a autoavaliação e a validação da escolha da profissão. Confrontando a teoria com a prática, os estagiários têm a possibilidade de identificar se a docência é realmente a vocação que desejam seguir. Essa experiência pode, como mencionado, reavivar o desejo de ensinar e consolidar a motivação para a carreira.

É importante ressaltar que o Estágio Supervisionado não deve ser encarado apenas como uma obrigação acadêmica, mas como uma oportunidade de crescimento e de aprendizado constante. Através do estágio, os futuros professores têm a chance de aprimorar suas habilidades de planejamento de aulas, gestão de sala de aula, comunicação com os alunos e suas famílias, e adaptação a diversas realidades educacionais.

Portanto, a relevância do Estágio Supervisionado na formação de profissionais em Letras não pode ser subestimada. É uma etapa crucial para o desenvolvimento de educadores comprometidos e preparados para enfrentar os desafios do ambiente escolar, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade mais educada e consciente.

Referências bibliográficas:

PERRNOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no Ofício de professor:** Profissionalização e Razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência.** São Paulo. Cortez Editora. 2004.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores:** diversos olhares. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 8- Formação de Professores, 2005, Caxambu.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SOUZA, Maria Darliane Araújo de. **Relato de experiências vivenciado durante o estágio supervisionado no ensino de ciências em uma escola de educação básica em Itapipoca-CE.** Disponível

em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/4e0cb6fb5fb446d1c92ede2ed8780188.pdf>. Acesso em 18 de out. 2023.

O ensino é um processo dinâmico

*Gabriella Alves Oliveira
Alice Maria Cunha Silva
Francisco Edilson de Souza
Silvair Félix dos Santos*

Eu, Gabriella Alves Oliveira, aluna do 6º período de Letras na Universidade Estadual de Goiás, pude cumprir nesse período letivo de 2023, o estágio em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Tendo experiências anteriores como estudante da educação básica em escolas de tempo parcial, tive que conhecer e adaptar para inserir, nessa nova rotina escolar como estagiária em tempo integral, a fim de cumprir o estágio obrigatório.

No estágio acompanhei a rotina dos professores e dos alunos, testemunhei a flexibilidade do ensino integral em situações de trocas de horários, sendo que os professores se reinventaram, caso alguém da equipe faltasse, se sobrecarregam por muitas vezes, porém, os alunos não ficavam sem o ensino, mesmo que se seja de outra disciplina. Um ponto muito positivo que tive, foi uma boa socialização com toda a escola e um apoio, ainda maior das professoras regentes, que me auxiliou de forma significativa.

O estágio teve como objetivo proporcionar a prática de ensino em língua portuguesa e língua inglesa, permitindo aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula em uma situação prática. Foi uma oportunidade valiosa para comparar e contrastar as diferentes abordagens e estratégias de ensino.

Em primeiro lugar, a prática de ensino em língua portuguesa e língua inglesa me permitiu que na sala de aula, pudesse testar diferentes estratégias didáticas, adaptando-as às necessidades específicas de cada grupo de alunos. Isso me proporcionou uma compreensão mais profunda das nuances do processo educacional, permitindo aprimorar minhas habilidades pedagógicas.

Lidar com alunos em período integral me desafiou a criar atividades e aulas dinâmicas que engajassem os estudantes de forma contínua, promovendo o aprendizado, não apenas na língua, mas em outras áreas do conhecimento. Isso ampliou meu entendimento sobre como a educação pode ser mais integrada e holística.

A oportunidade de comparar e contrastar diferentes metodologias de ensino foi, sem dúvida, um dos pontos altos do estágio. Observar o trabalho de outros professores e discutir estratégias com a equipe de supervisão me permitiu enriquecer a bagagem de conhecimento.

Descrevendo a escola, podemos destacar um importante documento. O projeto político pedagógico que teve sua última atualização no ano de 2023, permite situar a escola como sendo criada a partir de um terreno de doação, a qual foi devidamente legalizada em 19 de janeiro de 1978. A partir disso, houve a implantação de diversos projetos/programas como: EJA, Programa da Ciranda da Arte.

A escola em tempo integral tem a preocupação de tornar o aluno autor de seu próprio desenvolvimento, incluindo a formação ética e cultural, pensamento crítico em consonância com suas necessidades e interesses, salientando suas particularidades, modos de vida e promovendo a inclusão.

A visão da escola é de criar um ambiente onde o processo pedagógico do aluno não caminha de forma linear ou apenas dentro da sala de aula. Pelo contrário, acredita-se que o desenvolvimento do aluno é um resultado da interação social com o meio em que ele vive. Seguindo a perspectiva de Harris (1999), a escola entende que a criança não apenas se espelha em seus pais, mas constrói sua personalidade durante as atividades em grupo, a convivência, as brincadeiras e o ambiente em que está inserida. A visão da escola é, portanto, a de proporcionar um amplo campo de vivência para as práticas educativas e de socialização.

Os valores da escola incluem o compromisso com a qualidade da educação, a promoção do protagonismo dos alunos, a valorização do trabalho em equipe e a busca pela constante melhoria do ambiente educacional, o qual está sendo feito uma grande reforma. A instituição acredita que todos, tanto educadores quanto discentes, devem se sentir estimulados a aprender, aplicar seus conhecimentos e desenvolver simultaneamente habilidades cognitivas, psicomotoras e sócio afetivas.

O estágio durante o ano de 2023 dividiu-se de maneira coerente em duas fases. Na primeira delas, a observação, passei demasiado tempo dentro do CEPI a fim de conhecer e entender características tanto da escola como de seus alunos, professores e funcionários. Já na segunda fase, a regência, voltou meu olhar para a ação de preparar planos de aula e ministrar 10 aulas de Língua Portuguesa e outras 10 aulas de Língua Inglesa.

Para dar início nas vivências como docente em formação, comecei indo ao colégio a procura de vagas e explicando (mesmo sem ter tantas informações e com muitas dúvidas) de como aconteceria todo o estágio regulamentado pela SEDUC. Após ser acolhida, com muita agilidade e parceria à coordenação da escola me proporcionou o acesso ao PPP, onde saberia tudo o que era importante relacionado a história da instituição, materiais pedagógicos disponíveis, a quantidade de aulas, a quantidade de professores, organização, a capacidade de alunos e etc, constaria nesta documentação.

Com a leitura e os conhecimentos prévios em dia, era hora de observar todas as relações sociais e o funcionamento do centro de ensino, e se esses colocavam em prática o que continham os documentos. Na maioria dos dias gostaria de terminar de analisar tudo o mais rápido possível para ganhar mais tempo futuramente, entretanto, passar por todo o processo de forma lenta ajuda a entender como todas as etapas da vida estudantil dos alunos acontecem, como se dão as evoluções, se elas são parte de um acordo com a escola e a família, ou se o corpo docente acaba desamparado sem saber como lidar com certa situação do estudante.

Passei por momentos únicos, em que os alunos ora me elogiavam, ora compartilhavam comigo suas experiências pessoais ou escolares. Esses diálogos contribuíram para o fortalecimento da relação aluno-professor. Desde o princípio, percebi o cuidado diferenciado que recebi dos funcionários e dos demais professores. Isso ficou ainda mais claro nas rodas de debates e compartilhamento de ideias trazidas por outros colegas de sala durante as aulas de Práticas de Estágio.

O período de aprendizado durante o estágio foi um grande misto de emoções. Precisei sair da rotina, me adequar a horários e disciplinas eletivas que mudavam constantemente, e até mesmo substituir um professor que não se sentiu bem no dia. Apesar de sobrecarregada pelo âmbito familiar e na universidade, fazia questão de honrar o compromisso com a instituição. Nesses momentos de insegurança e cansaço, colocava um sorriso no rosto para estampar a gratidão e transmitir leveza para as pessoas à minha volta. Talvez esse pode ter sido um dos maiores exemplos vivenciados na prática do que é ser professora.

A formação de um indivíduo e sua inserção na sociedade é um processo desafiador, mas gratificante. No CEPI, as crianças ficam aproximadamente oito horas e meia na escola. Isso significa que os vínculos afetivos criados lá são muito fortes. Os alunos trabalham suas relações

peçoais com os colegas de toda a escola, criando um senso de comunidade. O ensino de conhecimentos gerais, como português, matemática, história e outros, às vezes fica em segundo plano. No entanto, eventos, eletivas, PJ, estudo orientado e a própria organização estudantil ajudam a promover a convivência entre os alunos. O trabalho de diretrizes curriculares no colégio é adequado às necessidades dos alunos. O uso de tecnologia, aulas interativas, atividades e avaliações que respeitam as especificidades intelectuais dos alunos e a intertextualidade entre as matérias são alguns exemplos disso. O estágio me mostrou que a educação é uma ferramenta poderosa de transformação social. Ao proporcionar aos alunos acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas habilidades, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Tive contato com a regência antes mesmo desta ser obrigatória, como já dito. Isto me proporcionou trabalhar o controle das salas de aula, além de uma interação e diagnóstico prévio dos alunos, e como seria cabível ensinar de maneira clara, objetiva e que atendesse as expectativas para cada turma.

Nas minhas observações em sala de aula, notei que as atividades são bem planejadas e que os professores utilizam uma variedade de recursos para promover a aprendizagem dos alunos. No entanto, também notei que alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, o que exige um acompanhamento mais individualizado.

Com as discussões e textos internalizados, sabia da necessidade de algo interativo, que trabalhasse tanto os parâmetros curriculares quanto despertasse o interesse dos alunos. Foi aí que procurei aulas que fossem chamativas, lúdicas, mas ao mesmo tempo que carregassem a bagagem de conhecimento necessária para a vida toda dos alunos. Como? Vídeos, imagens, sorteios, grupos, apresentações em slides, músicas, leitura e escrita compartilhada, textos diferentes e outros. De forma geral, tudo que pudesse ser colocado em prática no cotidiano dos discentes ou já fizesse parte das histórias dos mesmos.

A qualidade fundamental em um ambiente de estágio é a humildade. Durante o meu período de estágio, os alunos demonstraram uma notável cordialidade, sempre prontos a auxiliar na minha adaptação. Ofereceram-se para ajudar com o transporte de materiais, buscar recursos pedagógicos e manter-me informado sobre os horários. No entanto, compreendi que, em alguns casos específicos, o desafio era maior e era necessário estabelecer limites com firmeza, evitando a impulsividade, pois cada aluno é único e requer abordagens distintas.

Foi na fase inicial do estágio que observei como os professores lidavam com comportamentos considerados desafiadores. Em algumas situações, uma simples conversa era suficiente, enquanto em outras, medidas mais rigorosas, como registrar o comportamento no diário de classe, envolver a família ou recorrer à coordenação e à direção, eram mais apropriadas.

Durante os quase sete meses em que estive lá, a infraestrutura da escola deixou uma impressão muito positiva. Não faltaram produtos de higiene pessoal, água, energia ou acesso à internet. A manutenção da limpeza dos espaços era constante, e eventuais imprevistos em sala de aula eram prontamente tratados pela equipe administrativa. Além disso, as refeições, que tive a oportunidade de provar em algumas ocasiões, estavam à altura das expectativas, demonstrando a qualidade que era evidenciada pelo fato de os alunos nunca deixarem de experimentá-las.

Refletir sobre a necessidade de como o investimento na educação é o caminho para o sucesso na formação de cidadãos que se preocupam com o próximo e são capazes de entender seu lugar no mundo. O intuito de ver isso acontecendo permeou todas as aulas, não só as minhas, mas de todos os professores que pudemos acompanhar. Daí a escolha de conteúdo, assuntos, temas e de como eles serão abordados. De nada adiantaria trabalhar a gramática pura se, na interpretação e conhecimento de mundo, os alunos não fossem levados a refletirem.

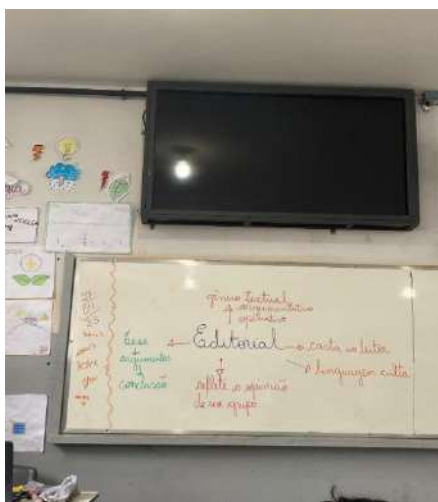
O tempo que passei na escola com os colegas me ajudou a entender que a vida de um docente não é fácil. Não é reconhecida, confortável ou fácil como outras profissões. O trabalho é pesado, exige muito esforço mental e físico, e nem sempre há recursos suficientes. Mas é também uma vida cheia de emoções. O professor se reconhece como ser humano e colocar em prática o dom de querer o bem do próximo. A satisfação de ver o brilho no olhar dos alunos, seja por uma palavra de carinho, uma atividade realizada, uma música cantada ou a convivência com os colegas, faz com que qualquer momento seja único.

Aqui, encerro uma jornada repleta de aprendizado e vivências. Ao refletir sobre o começo dessa jornada, percebo a abundância de oportunidades que tive para aprimorar minha capacidade de ensino e fortalecer minhas relações sociais. Embora ainda tenha muito a aprender e aperfeiçoar como educadora, permaneço comprometida com meus objetivos acadêmicos. É gratificante acreditar que desempenhei um papel significativo. Se pudesse, viveria tudo novamente, mas com a sabedoria adquirida para evitar os mesmos equívocos. Quero expressar minha sincera gratidão ao corpo escolar do CEPI, que me acolheu e depositou confiança em meu trabalho. Também sou

grata aos professores e mentores de estágio, Silvair Félix e Francisco Edilson de Souza, que reconheceram meu potencial e compartilharam valiosos ensinamentos comigo.



Fonte: todas imagens tiradas por Gabriella Alves.



Quadro com mapa mental, feito durante regência compartilhada entre Alice e Gabriella.



Selfie Gabriella e Alice, durante a fase de observação do estágio.



Material didático para aula de português sobre cordéis.

Estagiária Gabriella ministrando aula de Língua Portuguesa no pátio.

O ESTÁGIO COMO PONTE PARA A PRÁTICA DOCENTE

*Angélica Araújo Pereira
Francisco Edilson de Souza
Silvair Félix dos Santos*

Introdução

O estágio se apresenta como um período de preparação para a carreira futura do educador, representando a oportunidade de conectar conceitos teóricos com situações práticas. É um momento crucial em nossa trajetória acadêmica como futuros professores, sendo uma oportunidade do licenciando conhecer a profissão docente, podendo assim, ter total certeza se é realmente essa profissão que deseja seguir. Nesta fase, o estudante tem a oportunidade de vivenciar situações práticas, aprofundar o conhecimento em sua área de atuação e, com isso, tornar sua formação mais enriquecedora. Além disso, esse período oferece oportunidades para debates, análises críticas, anseios e indagações que, por sua vez, contribuem para a construção de sua própria identidade pessoal e profissional.

O Estágio Supervisionado, nos Anos finais do Ensino Fundamental, dá a oportunidade de testar na prática, o aprendizado teórico que temos ao longo do curso de todas as disciplinas. É uma fase importantíssima para nossa profissão, onde podemos aprender e descobrir as melhores abordagens pedagógicas na prática, é hora de nós, como estudantes, futuros professores, refletirmos sobre a prática educacional, percebermos os desafios que encontramos no decorrer da caminhada e propormos soluções. É neste momento, que estabelecemos relação entre a teoria estudada ao longo do curso, com a prática na escola, em que é possível perceber e vivenciar a realidade da profissão docente.

Esse relato, descreve experiências vividas no estágio curricular supervisionado de Língua Inglesa e Língua portuguesa do curso de Letras da Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, da Universidade Estadual de Goiás, durante o ano de 2023, realizado em uma escola pública do estado de Goiás, na cidade de Anápolis. O meu campo de estágio foi uma escola, que segundo o projeto político pedagógico, visa um futuro de tornar a escola referência por meio da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, da valorização do ser humano como ser histórico social e cultural e do seu crescimento em um sentido

amplo, tornando o aluno um cidadão crítico, responsável com valores morais e éticos dentro do seu meio social e cultural.

De fato, o estágio foi o meu primeiro contato, como graduanda do curso de Letras, no meu futuro campo de atuação, a escola. Minha experiência no estágio me proporcionou um profundo entendimento do processo de ensino aprendizagem, unindo a teoria e a prática de forma significativa. Com isso, eu pude perceber a importância de estudar e de entender as metodologias que são utilizadas em sala, qual é a melhor para conduzir determinada sala de aula, para saber qual é a mais eficaz. Assim como, é preciso conhecer a sala de aula em que estamos trabalhando, devemos conhecer o nosso aluno por nome e compreender qual é a necessidade individual de cada criança.

Desenvolvimento

Desde o início da minha graduação, estava ansiosa para começar o estágio, queria aprender na prática como ser professora, queria estar na escola e vivenciar tudo o que uma professora vive. Mas sempre tive muitas dúvidas, incertezas e preocupações de como seria esse estágio. Por exemplo, eu sempre me perguntava como eu iria conciliar tudo: faculdade no período matutino, estágio no vespertino e ainda trabalhar no período da noite. Em que horário eu faria as minhas leituras para nortear a minha prática? Em que momento eu estaria com minha família? Como eu poderia associar os estudos feitos na universidade ao estágio? Será que estou preparada para enfrentar os desafios na minha vida profissional? Essas eram algumas perguntas que eu fazia em minha cabeça antes de realmente começar o estágio. Confesso que sentia aquele típico “frio na barriga” diante de todas essas incertezas. Estava ansiosa para começar o tão falado estágio, mas também nervosa com toda a responsabilidade que iria acompanhar-me.

No 5º período do curso no ano de 2023, finalmente chegou a hora do estágio. Eu estava cheia de expectativas e, ao mesmo tempo, um pouco apreensiva e com medo de nada dar certo e minha vida virar de cabeça para baixo. Eu tinha apenas um objetivo, entregar o melhor desempenho possível para os alunos, podendo ajudá-los em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento social, visando inspirá-los a se tornarem alunos protagonistas de seus estudos.

Inicialmente, estava um pouco inquieta para escolher em qual escola eu realizaria meu estágio. Durante a etapa de visitas às escolas em busca de uma oportunidade de estágio, fui visitar uma escola localizada no bairro Jaiara, que é muito longe da minha casa. No entanto, a escola foi

acolhedora, mas pensei como seria difícil estar lá, por motivo de locomoção, a logística de estar lá me preocupava. Em seguida, visitei a minha antiga escola onde fiz o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, e felizmente, a diretora e coordenadora atual são as mesmas daquela época. O reencontro foi acolhedor e festivo, a direção, a equipe de apoio pedagógico, as tias da cantina e o seu João, o porteiro, receberam-me com muito carinho. Durante nossa conversa sobre o estágio, elas demonstraram total simpatia e disposição para me receber de braços abertos. A boa receptividade da minha antiga escola, foi essencial para eu me sentir confortável e acolhida para realizar uma etapa tão importante na vida profissional.

O meu primeiro dia na escola, de fato, como estagiária, ocorreu no dia 29 de março, foi uma experiência única. Percorrer os corredores da escola não mais como aluna, mas como uma professora em formação, despertou em mim um turbilhão de emoções. Estar ali, trouxe-me lembranças de tempos que sentia saudades, mas também sinalizou um novo olhar, um novo caminho que eu estava prestes a seguir.

Quando cheguei à escola, a coordenadora apresentou-me a professora de inglês e, em seguida, fomos para a sala de aula. Naquele dia, a professora estava aplicando prova de inglês para todas as turmas. Em conversa comigo, explicou que era nova na escola, tendo chegado apenas duas semanas antes, e que não tinha passado conteúdo suficiente para aplicar a prova. No entanto, a aplicação da prova era necessária devido ao encerramento do 1º bimestre. Ela enfatizou que qualquer desempenho dos alunos na prova seria resultado do esforço deles, já que não haviam tido aulas suficientes até aquele momento. Para justificar ainda, o começo do ano foi um pouco conturbado para a escola, devido à falta de alguns professores. Para tentar mediar essa situação, a coordenadora reuniu todos os alunos no salão e passava atividades, até a chegada dos novos professores.

A rotina das atividades na escola se inicia às 13 horas em sala de aula. Percebemos que alguns alunos têm muito problema com o horário, frequentemente chegam muito atrasados, inclusive essa foi uma pauta do trabalho coletivo para saber o que a escola poderia fazer para melhorar a pontualidade dos alunos. Após a chegada dos alunos, algumas professoras realizam uma acolhida que inclui uma oração, e em seguida, seguem com o seu plano de aula.

No primeiro semestre do ano letivo de 2023, vivenciei a fase de observação. Durante esse período estava conhecendo toda a rotina da escola, desde a chegada dos alunos aos conteúdos

trabalhados e as metodologias utilizadas pelas professoras. Foi uma etapa, que considero muito importante em minha formação, pois foi o primeiro contato que tive com os alunos, com as professoras, com os métodos de ensino e com o ambiente escolar. Aprendi muito sobre o trabalho do professor, sobre a importância da interação e da relação com os alunos e sobre as metodologias de ensino. Costumo dizer que foi durante essa fase que comecei a ser chamada de “tia Angélica” pelos alunos. Foi uma experiência muito gratificante, me senti acolhida e reconhecida pelo meu papel na escola.

Já no segundo semestre do ano letivo, era hora de assumir a responsabilidade de ministrar aulas, com a orientação de uma professora regente. Ao todo, foram 10 aulas de Língua Portuguesa e 10 aulas de Língua Inglesa. Embora tenha sido desafiador, foi um momento de grande conhecimento e reflexão. Aprendi muito sobre os planejamentos de aula, que não são fáceis, é preciso considerar diversos aspectos, desde quais serão os objetivos de sua aula até ao modo que o aluno será avaliado e, ainda o mais importante, levar em consideração a singularidade de cada aluno que estará presente em sua aula. É uma tarefa difícil, mas recompensadora. Ao passar das aulas, aprendi a enfrentar alguns desafios que encontramos em sala de aula, como a diversidade de habilidades e de interesses dos alunos. Durante os dias de estágio na escola, tive a oportunidade de refletir sobre a profissão de um professor e sobre qual será a minha posição e o meu papel de professora na educação.

As perguntas que surgiram em minha cabeça no início da graduação, aos poucos foram sendo solucionadas à medida que o tempo foi passando. Apesar de tudo, o estágio não é um bicho de 7 cabeças, você precisa de tempo e dedicação para saber aproveitar as riquezas que essa etapa da vida acadêmica oferece.

Durante o estágio, eu vivenciei a profissão de professora. Ao vivenciarmos a realidade de uma escola e, mais especificamente, de uma sala de aula, percebemos que a teoria por si só não é capaz de solucionar todos os desafios educacionais. Idealizamos um ambiente escolar perfeito, onde todas as questões podem ser resolvidas com base em teorias educacionais consideradas ideais. No entanto, durante o estágio, nos deparamos com diversas demandas que estão longe de serem atendidas.

Diante dessas circunstâncias, eu como estagiária estive à frente de situações que nunca havia vivenciado antes, como por exemplo, ter alunos de diferentes níveis de aprendizagem e de

necessidades em uma sala de aula. Com essas experiências construímos as nossas perspectivas de um professor em sala de aula, compreendendo os desafios que se enfrenta diariamente. Durante esse período, aprendi que ser professora vai muito além do que ensinar conteúdo, ser professora é construir relacionamentos com os alunos, criar um ambiente de aprendizagem positivo e inspirar a cada dia os alunos a serem ativos em sua vida.

Conclusão

O Estágio é uma fase indispensável para a nossa formação, enquanto futuros docentes. No estágio o acadêmico tem a chance de escolher se a licenciatura realmente é a carreira que deseja seguir em seu futuro profissional. É uma oportunidade única para o futuro professor colocar em prática tudo o que aprendeu na teoria. No entanto, é um momento de grande desafio, pois o discente-acadêmico ainda não tem muita experiência em sala de aula. No meu caso, a responsabilidade e a vontade de fazer um bom trabalho me motivaram a superar as dificuldades e aprender o máximo possível.

Em suma, o estágio é uma etapa desafiadora, mas também gratificante. É a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos e aprender com a experiência de outros profissionais. Em nossa formação, percebi o quanto o estágio é crucial, não podemos simplesmente entrar em um ambiente educacional sem uma experiência próxima da realidade escolar e dos desafios que cercam na atualidade.

De modo geral, confesso que a prática do estágio trouxe valiosas contribuições para o meu conhecimento, foi e é uma oportunidade de crescimento, tanto a nível pessoal quanto profissional, e isso foi possível graças ao apoio e orientação das pessoas em meu convívio.

Nesse sentido, gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que desempenharam um papel fundamental na realização do meu estágio. Em particular, meus orientadores de estágio, os professores Edilson e Silvair, são pessoas que estão sempre em prontidão em esclarecer e ajudar em qualquer dúvida ou dificuldade encontrada no decorrer do estágio. Agradeço a minha mãe, por todo o apoio incondicional. Além disso, não posso esquecer de agradecer às professoras e toda a equipe administrativa da escola, pelo carinho que tiveram comigo, tanto como ex-aluna da escola, quanto agora como uma futura profissional na área educacional.

Este estágio foi uma experiência enriquecedora e transformadora, que me proporcionou o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos essenciais para a minha formação

profissional. Agradeço a todos que estiveram presentes nesse processo de aprendizado de de crescimento pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos et al. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

BRASIL. Ministério da educação; Secretaria da educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

Ensinar é um eterno aprendizado

*Alice Maria Cunha Silva
Silva Félix dos Santos²
Francisco Edilson de Souza*

Começar e encerrar ciclos é algo que acontece todos os dias em nossa vida. Isso pode acontecer com relacionamentos e estudos, ou ainda mudanças em geral. Eu, Alice Maria Cunha Silva venho através desse relato contar minhas experiências como estagiária em um Colégio Estadual de Período Integral no município de Anápolis. O meu estágio durante o ano de 2023 dividiu-se de maneira coerente em duas fases. Na primeira delas, a observação, passei demasiado tempo dentro do CEPI afim de conhecer e entender características tanto da escola como de seus alunos, professores e funcionários. Já na segunda fase, a regência, voltei meu olhar para a ação de preparar planos de aula e ministrar 10 aulas de Língua Portuguesa e outras 10 aulas de Língua Inglesa.

No primeiro semestre onde adentrei o espaço escolar tive a oportunidade de novamente fazer parte de mais um ambiente educacional, mas dessa vez carregando a bagagem repleta de experiências como aluna de educação básica e aos poucos abandonando-a para entender as diferenças destas para vivências como docentes em formação. Comecei meu trabalho indo ao colégio a procura de vaga e explicando (mesmo sem ter tantas informações e com muitas dúvidas) de como aconteceria todo o estágio regulamentado pela SEDUC. Após ser acolhida, pedi a coordenação da escola o PPP, onde sabia que tudo o que era importante relacionado a história da instituição, materiais pedagógicos disponíveis, a quantidade de aulas, a quantidade de professores, organização, a capacidade de alunos e etc, constaria nesta documentação.

Com a minha leitura e conhecimentos prévios em dia, era hora de observar todas as relações sociais e o funcionamento do centro de ensino, e se esses colocavam em prática o que continham os documentos. Na maioria dos dias queria terminar de analisar tudo o mais rápido possível para ganhar mais tempo futuramente, entre tanto, passar por todo o processo de formação lenta te ajuda a entender como todas as etapas da vida estudantil dos alunos acontecem, como se dão as evoluções, se elas são parte de um acordo com a escola e a família, ou se o corpo docente acaba desamparado sem saber como lidar com certa situação do estudante. Também passei por

momentos únicos, em que meus alunos ora aumentavam na minha autoestima com diversos elogios, ora faziam questão de me inteirar de tudo que acontecia em suas vidas particulares ou ainda dos eventos escolares.

O cuidado diferenciado que recebemos dos funcionários e dos demais professores era nítido desde o princípio, ainda mais com todas as rodas de debates e compartilhamento de ideias trazidas por outros colegas de sala durante as aulas de Práticas de Estágio. De fato, o período de aprendizado quando se passa por um estágio é um grande misto de emoções, comigo isso não foi diferente, precisei sair de minha rotina, me adequar a horários e as disciplinas eletivas que mudavam constantemente, substituir de última hora um professor que não se sentiu bem no dia, mas apesar de sobrecarregada pelo âmbito familiar e na universidade, fazia questão de honrar meu compromisso com a instituição. Então aí era a hora de colocar um sorriso no rosto para estampar nossa gratidão e transmitir leveza e alegria para todos em minha volta. Talvez este tenha sido um dos maiores exemplos do que é ser um professor.

A humildade é uma virtude extremamente trabalhada em um ambiente como esse. Assim como você é estagiário e busca destaque, aprimorar seus conhecimentos, se especializar no que gosta e tem vontade de fazer o melhor trabalho já feito, se inserir em um lugar que já possui normas, segmentos e uma sociedade repleta de princípios, é uma tarefa que se torna cada dia mais árdua se você não está disposto a mudar ou abandonar suas convicções por total. Afinal, somos seres humanos, em que cada um possuindo seu ponto de vista, particularidade, qualidades e defeitos. Portanto, se algum acontecimento é capaz de te magoar, ferir seu ego e levá-lo a querer desistir, pare, respire fundo, pense, repense, busque ser racional e lembre-se que todos nós temos dias bons e ruins, e que não vale a pena estragar sua vivência por uma coisa momentânea e que pode ser resolvida de outra forma.

A formação de um indivíduo e sua inserção na sociedade é uma construção pesada, mas linda de se presenciar. Introduzidos dentro do CEPI, as crianças ficam aproximadamente oito horas e meia dentro da escola, isso quer dizer que o tempo dentro dela é muito grande e facilmente os vínculos afetivos criados dentro dela também são fortíssimos. Os alunos trabalham suas relações pessoais com os colegas de toda escola de maneira que se unem uns com os outros. O ensino de conhecimentos gerais como português, matemática, história e os demais ficam até em segundo plano. Claro que a disponibilidade de eventos, eletivas, PJ, estudo orientado e a própria organização

estudantil ajuda muito nessa confraternização. Em relação ao trabalho de diretrizes curriculares dentro do ensino é visível a adequação ao colégio. Uma vez que esse trabalha intimamente com a tecnologia por meio dos aparelhos multimídia usados pelos docentes, aulas interativas com os Chrome books, atividades e avaliações que respeitam as especificidades intelectuais dos alunos, matérias que se intertextualizam etc.

Tive o contato com a regência antes mesmo desta ser obrigatória, como já dito. Isto me proporcionou trabalhar o controle das salas de aula, além de uma interação e diagnóstico prévio dos meus alunos, e como seria cabível ensinar de maneira clara, objetiva e que atendesse as expectativas para cada turma. Já dentro deste último semestre fiquei com medo de acabar perdendo muito tempo pela mudança de horários, mas não deixei isso ser um empecilho, por outro lado, foi aí que fiz questão de ter vários planos de aula prontos.

Com as discussões e textos internalizados, eu sabia da necessidade de algo interativo, que trabalhasse tanto os parâmetros curriculares quanto despertasse o interesse das crianças. Foi aí que procurei aulas que fossem chamativas, lúdicas, mas ao mesmo tempo que carregassem a bagagem de conhecimento necessária para a vida toda dos alunos (as), fazendo uso de vídeos, imagens, sorteios, grupos, apresentações em slides, músicas, leitura e escrita compartilhada, textos diferentes e outros. De forma geral, tudo que pudesse ser colocado em prática no cotidiano dos discentes ou já fizesse parte das histórias dos mesmos.

Os alunos foram muito cordiais durante todo meu estágio, queriam sempre ajudar com nossa adequação. Se disponibilizavam a carregar meus materiais, buscar recursos pedagógicos, alertar sobre os horários, até mesmo a compartilhar dados móveis para dar prosseguimento as aulas. Claro que alguns casos específicos não são fáceis de lidar, é necessário se impor, ter forças e não agir no impulso, pois cada aluno é único, e a maneira como você escolhe tratá-lo também será. É para essa situação que observamos na primeira fase do estágio como os professores lidam com os comportamentos considerados indisciplinados e inadequados. As vezes uma conversa pode bastar, em outras conferir aos acontecidos um peso maior como a anotação do nome em diário de bordo, uma convocação familiar ou conversa com a coordenação ou diretoria é o mais adequado. São nessas circunstâncias onde se reconhece se sua aula foi bem planejada ou atendeu uma pequena parcela da sala de aula.

A estrutura da unidade escolar é uma característica que não deixou a desejar. Durante os quase sete meses dentro dela, nunca me faltou produtos de higiene pessoal, água, energia ou internet. A limpeza dos espaços era realizada a todo instante, fora as vezes de algum imprevisto dentro de sala que era rapidamente amparado pela equipe administrativa. As refeições por mim algumas vezes provadas também não ficavam pra trás, pois o cardápio além de variado era sempre feito com muito esmero, reflexo visto pelos alunos que nunca deixavam de experimentar. O que se nota é a preocupação com o tratamento dado aos alunos, o que nos fez por muitas vezes sentir inveja ao lembrar de nosso período como discentes na educação básica.

Cheguei ao ponto de refletir hoje a necessidade de como o investimento na educação é o caminho para o sucesso na formação de cidadãos que se preocupam com próximo e são capazes de entender seu lugar e ou papel no mundo. O intuito de ver isso acontecendo permeou todas as aulas, não só as minhas, mas de todos os professores que pudemos acompanhar. Daí a escolha de conteúdo, assuntos, temas e de como eles serão abordados. De nada adiantaria trabalhar a gramática pura se na interpretação e conhecimento de mundo nossos alunos não fossem levados a refletirem.

O tempo que passei na escola com as pessoas que me ajudaram a adentrar nesse mundo, foram cruciais para entender que a vida de um docente não deve ser romantizada, muitas vezes ela não tem o “glamour”, o reconhecimento, o conforto ou a facilidade de outras profissões. Cargas horárias pesadas, exercício mental que te exige muito, dores corporais que refletem o trabalho árduo de se doar e recursos que talvez não sejam ofertados em alguns lugares. Mas ela é cheia de descoberta. Você se reconhece todos os dias como ser humano e colocar em prática o mais puro dom de querer que tudo termine bem para seu próximo, é o amor. A satisfação de ver o brilho no olhar dos seus alunos por uma palavra de carinho, uma dinâmica que é realizada, uma música cantada ou ainda a convivência com os amigos de profissão faz com que qualquer momento seja único.

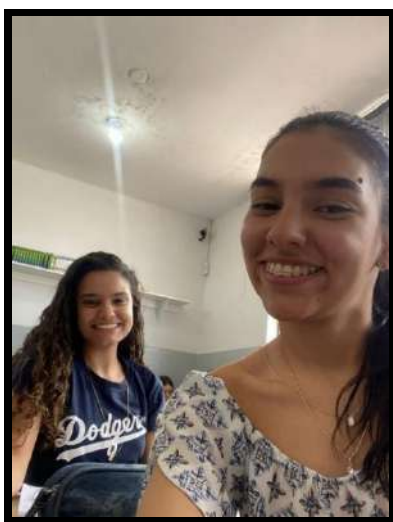
Concluí aqui uma jornada abrasadora de conhecimento e de experiências. Ao relembrar do começo e de tudo que consigo vislumbrar é um mar de oportunidades que tive de aprimorar minha didática e fortalecer cada vez mais os laços de convívio social. Com certeza estou longe de ser a melhor docente em formação, mas sigo firme em meus propósitos acadêmicos.

Acreditar que você fez um bom trabalho ou, ao menos tentou ser o melhor, não tem preço. Considerando o lado significativo desta experiência, reitero que viveria tudo de novo se

pudesse, e com o propósito de não cometer os mesmos erros, mas querendo acertá-los. Fica aqui meu eterno agradecimento ao corpo escolar do CEPI que me abraçou e confiou nos meus serviços. Também aos meus professores e mentores e orientadores de estágio Silva Félix e Francisco Edilson de Souza, que fizeram e fazem questão de acreditar no meu potencial, além de conseguirem desenvolver em suas aulas ótimas estratégias de ensino pautadas em dicas e conselhos valiosos durante todo o processo. Muito obrigada!



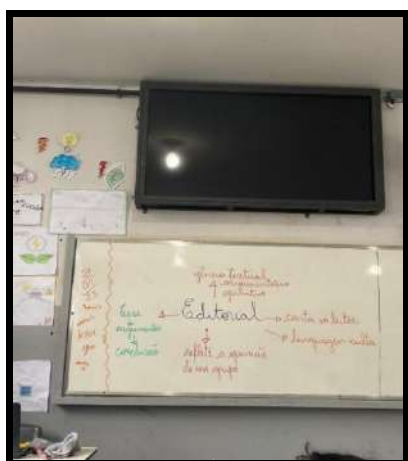
Eu com minhas quatro professoras no colégio.



Eu e minha dupla de estágio Gabriella Alves.



Material pedagógico disponível no CEPI.



Exemplo de cópia realizada por nossa professora no colégio e aparelho multimídia frequentemente usados dentro de sala.



Uma das visões nos corredores da escola. Também armários utilizados pelos alunos para guardar materiais.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

Relato de experiência do projeto A Arte de ler e escrever: gêneros textuais do campo da vida pública: Slogan

Lorena Cardoso Vieira
Lázaro Moreira de Magalhães

633

Resumo: O presente trabalho se trata de um relato de experiência da disciplina Estágio Supervisionado, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás- UnUCSEH Nelson de Abreu Junior, realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Anápolis- GO. Este trabalho tem por objetivo discutir as experiências vivenciadas na escola campo e os seus resultados a partir do que foi aplicado com base no projeto A Arte de Ler e Escrever: gêneros textuais do campo da vida pública: slogan. A metodologia foi desenvolvida a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizará a pesquisa-ação e prática-refletida em uma análise documental que tem por objetivo refletir e registrar as aplicações do plano sugerido. Assim, contribuindo para o processo de aprendizagem tanto do aluno da escola campo, quanto do docente em formação, pois o contato com a sala de aula se dá inicialmente por meio do estágio supervisionado, e os resultados ali obtidos, como a satisfação dos alunos em saber que realizariam mais uma atividade no mesmo padrão, são como parâmetros para uma futura prática pedagógica.

Palavras-chave: Slogan, Leitura, Escrita, ensino aprendizagem.

Introdução

O presente artigo tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública,”

O campo da vida pública contempla os seguintes gêneros textuais: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma, a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permite que os textos tenham significados para os alunos, despertem o gosto pela leitura e se preparem para a produção de textos escritos. (Projeto de ensino, 2023)

Desta forma, selecionamos para a prática pedagógica, o slogan e o diário como gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas.

Esse relato de experiência tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa, no 2º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis, no ano de 2023.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa-ação deveria ocorrer por meio do desenvolvimento do projeto acima mencionado, no período de 05 de outubro a 16 de novembro de 2023. Entretanto, devido ao feriado do dia 12/10 e à indisponibilidade da escola campo em receber o estágio em outro dia da semana o desenvolvimento do projeto ocorreu no período de 19 de outubro a 23 de novembro de 2023, por meio de 5 (cinco) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada.

Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental. A pesquisa bibliográfica respaldou a investigação sobre os gêneros textuais relativos à vida pública.

O Ensino do Gênero Textual Slogan e Diário no 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais

Durante a ação pedagógica em contato com a sala de aula do 2º ano “A”, percebemos que a leitura e a escrita são priorizadas nas aulas, principalmente por ser uma série de alfabetização.

Cagliari (2004) diz que ninguém lê sem motivo; a criança principalmente precisa de motivação para o exercício desses atos. A criança precisa, então, ser seduzida para a leitura e não enxergá-la como uma obrigação. Assim também se dá sobre a escrita, que é uma situação comunicativa (Santos; Faria, 2020) e não mecânica.

Para a realização do projeto de ensino, os gêneros textuais slogan e diário foram selecionados.

De acordo com Iasbeck (2002, p. 107), “O slogan é um mecanismo verbal que não intenta argumentar nem evocar a racionalidade”. Normalmente é como uma frase especial que as empresas usam para contar às pessoas o que fazem ou o que vendem. É como uma mensagem curta que ajuda as pessoas a lembrar da empresa ou do produto. Por exemplo, McDonald's: Amo muito tudo isso” é o slogan deles e nos diz que eles vendem comida que as pessoas adoram. É como a palavra ou frase mágica que faz você pensar naquela empresa.

O ensino de slogans na sala de aula pode contribuir significativamente para a compreensão da influência da mídia na sociedade, além de fazer com que os alunos desenvolvam habilidades importantes como a compreensão da comunicação, a expressão criativa e o pensamento crítico ao avaliarem e refletirem.

O gênero textual diário é uma forma de expressão pessoal que permite que os alunos desenvolvam as suas habilidades de escrita, organização de pensamentos e criatividade, podendo aprimorar também a sua capacidade de comunicar ideias e sentimentos. É um texto reflexivo que normalmente remete à linguagem informal.

Ensinar o gênero diário, no 2º ano do Ensino Fundamental é uma abordagem pedagógica valiosa, pois é nesta faixa etária que se tem um grande desenvolvimento da alfabetização e da linguagem escrita.

Como dito, a pesquisa-ação, ocorrerá no período de 19 de outubro a 23 de novembro de 2023, por meio de 5 (cinco) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I- Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal em Anápolis-Go.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de Ensino e aprendizagem
1º aula 19/10	Apresentar e conceituar o gênero slogan Produção de novos slogans	slogan produção escrita	Recursos: folhas impressas coloridas, canetas coloridas Estratégias: Motivar os alunos mostrando exemplos de slogans de marcas famosas entre as crianças, como coca-cola e McDonald's. Distribuir folhas com as logos apresentadas anteriormente com um espaço em branco para que cada um escreva um novo slogan para aquela marca.
2º aula 26/10	Apresentar e conceituar o gênero slogan Produção de novos slogans	slogan produção escrita	Recursos: folhas impressas coloridas, canetas coloridas Estratégias: Motivar os alunos mostrando exemplos de slogans de marcas famosas entre as crianças, como coca-cola e McDonald's. Distribuir folhas com as logos apresentadas anteriormente

			com um espaço em branco para que cada um escreva um novo slogan para aquela marca.
3ª aula 09/11	Relembrar o conteúdo para a última atividade do gênero slogan	Recorte e colagem Slogan	Recursos: Revistas e livros antigos, tesouras, cola, folha A4. Estratégia: Motivação. Apresentar o objetivo final da atividade para ser usado como modelo. Fazer acompanhamento e auxiliar individualmente
4ª aula 16/11	Conceituar o gênero diário como campo da vida pública. Reproduzir um relato de experiência pessoal.	Diário Produção Escrita	Recursos: Folha A3 140 g/m ² e canetas coloridas Estratégia: Motivação. Explicar o gênero diário dando introdução. Distribuir as folhas para que façam sua própria produção de um relato pessoal.
5ª aula 23/11	Continuar as atividades do gênero diário.	Diário Relato em quadrinhos Desenho	Recursos: Folha quadriculada Lápis coloridos. Estratégia: Será entregue uma folha quadriculada para os alunos com o objetivo de fazer um quadrinho ilustrando a atividade anterior referente ao diário. Ao final as folhas serão unidas para fazer um portfólio do trabalho realizado.

Descrição das aulas ministradas

No dia 23/10/2023 foi realizada a aplicação do primeiro plano do projeto “A Arte de Ler e Escrever: Campos da Vida Pública”, realizado pela professora em formação. O plano não precisou ser adaptado quando colocado em prática, pois é uma atividade simples que conta principalmente com a imaginação das crianças. No primeiro momento, duas imagens foram colocadas no quadro para despertar o interesse das crianças, para o assunto. Esperávamos que os alunos questionassem o porquê. Solicitamos que eles dessem seus palpites e sua opinião. Foi a hora então, de explicar o tema que estava sendo apresentado. De início, fora contado que aquelas imagens se tratavam de slogans, então, o termo foi conceituado como está exposto acima. Explicado, foi a hora de pôr a mão na massa. Um rascunho foi entregue aos alunos com o nome de uma marca para que criassem um slogan que fizesse referência àquele produto. Não houve

problemas quanto à realização desta parte, pois todos foram colocando suas ideias no papel e passando para a folha impressa, a qual será exposta na culminância no final do ano.

A aplicação do segundo plano de aula focado no projeto, teve a seguinte dinâmica: no início os alunos foram lembrados da última atividade realizada com o gênero textual do campo da vida pública *slogan*; em seguida foi explicado como seria a atividade realizada naquele dia para instigá-los. Os alunos demonstraram muito interesse e empolgação com o planejado pois tiveram muita satisfação em fazer a atividade anterior relacionada a este tema. O plano consiste basicamente em apresentar uma foto da escola em que estudam, e perguntar aos alunos quais as principais características e qualidades daquela instituição de ensino. Cada aluno foi ouvido e suas respostas foram anotadas no quadro branco. Terminada esta parte, foi mostrado o cartaz que seria montado com suas respostas. Cada um recebeu um papel para que fizessem um slogan para sua escola, para convencer quem quer que lesse, de que aquela é a melhor escola para se estudar. Em sua escrita, as crianças destacaram muitas vezes as aulas de informática com jogos, as professoras de quem gostavam e as amizades que fizeram lá. Ao terminarem, os slogans foram colados ao lado de uma foto da criança que o escreveu, com uma foto da escola ao meio em um cartaz bastante colorido e chamativo, fazendo com que as crianças ficassem muito empolgadas em ver o resultado de seu trabalho.

Considerações Finais

O trabalho apresentado até aqui é um relato de experiência parcial, pois ainda não foram aplicados todos os planos de aula sugeridos. Todavia, os presentes relatos de atividades praticadas nestas duas aulas demonstraram resultados satisfatórios devido ao constante interesse dos alunos em participarem.

O início da interação com a escola e sua comunidade ocorre quando os futuros professores iniciam o Estágio Supervisionado, que possibilita aos educadores em formação se envolverem diretamente com o ambiente no qual irão trabalhar no futuro.

É, portanto, o Estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados

em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência- fazer o bem que lhe compete (ANDRADE, 2005, p. 2).

Portanto, é nesse cenário que o estudante estagiário executa as tarefas propostas pelo professor responsável pela disciplina e inicia o processo de elaboração de suas próprias estratégias pedagógicas. Uma ação pedagógica que traga contribuições para que o educando encontre possibilidades de atingir um objetivo determinado, ou seja, uma aprendizagem com significado. (JANUARIO, 2008, p. 8).

Ao realizar as atividades propostas, que obtiveram êxito, há uma grande satisfação para o professor estagiário, pois a partir do primeiro contato planejando e realizando aulas é possível perceber a evolução de um processo de aprendizado obtido a partir das orientações e prática, sendo uma enorme contribuição para a formação licenciada. Além disso, a evolução do aluno da escola campo traz resultados significativos nesta etapa do conhecimento.

Iniciando uma atividade, a etapa da motivação geralmente é incluída pois é uma estratégia eficaz para estabelecer o contexto, a importância e o propósito de uma atividade, o que, por sua vez, ajuda os alunos a se envolverem de maneira mais produtiva e entusiasmada. Assim, há uma preparação mental e as expectativas ficam claras.

Segundo (MOGNON, 2010), no processo ensino aprendizagem, a motivação deve estar presente em todos os momentos, e explica que para isso é necessário ter um bom professor, e que também o bom professor é aquele que sabe motivar o aluno.

A motivação resulta no entusiasmo e persistência do aluno. Como nas atividades realizadas, onde na primeira aula foi utilizado primeiro o rascunho, e somente depois foi passado a limpo para a folha impressa. Deste modo, a atividade foi explicada e houve a tentativa de escrita, para haver então o resultado final com a reescrita.

Nesse contexto, a reescrita não se limita à correção de problemas nos textos, mas também se torna essencial devido às condições de produção dos textos. Reescrever significa avaliar se o texto atende aos objetivos do autor, às necessidades dos leitores e às circunstâncias de divulgação do conteúdo.

Estes processos fazem com que o aluno participe ativamente do que lhe é proposto. Como na aula 2, que foi proposto a elaboração de um slogan sobre a escola campo, o que fez com que os alunos se interessassem por aquilo fazer parte da sua realidade.

O professor precisa, para Pabis (2012, p. 4) “estar disponível para aprender com a realidade, extrair dos alunos informações sobre a vida cotidiana, de forma que confrontem os seus próprios conhecimentos com os conteúdos escolares”. Assim, é evidente que a produção de conhecimento é um processo coletivo e histórico.

Trazer aspectos como este, desenvolve tanto o autoconhecimento quanto a autoestima, como quando a foto de cada um foi colada ao lado de suas produções, dando créditos aos autores, que são as crianças. Pois, uma das condições para o sucesso escolar é a manutenção de uma boa autoestima. Uma autoestima positiva está associada a um bom rendimento (BERMÚDEZ, 2001).

Paulo Freire expressa que a escola precisa ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. A experiência aqui relatada tem então o intuito de transparecer a importância da pesquisa para a ação refletida.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire

Referências

- ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf; acesso em: 15 jul. 2008.
- BERMÚDEZ, M. P. Déficit de autoestima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia. Madrid: Ediciones Pirámide, 2001.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008
- IASBECK, Luiz Carlos Assis. A arte dos slogans: as técnicas de construção das frases de efeito do texto publicitário. Brasília, Annablume, 2002.
- JANUARIO, Gilberto. Materiais Manipuláveis: uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos. In: ENCONTRO ALAGOANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1, Anais... I EALEM: Didática da Matemática: uma questão de paradigma. Arapiraca: SBEM - SBEM-AL, 2008.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
(SEPE – IX EDIÇÃO)

MOGNON, Jocemara Ferreira. Motivação para aprender na escola. Psico-USF (Impr.), Itatiba, v.15. n.2, p.273-275. Mai./ago. 2010.

SANTOS, C. G. FARIA, E. M. B. A prática de reescrita textual: uma atividade colaborativa de escrita no 3º ano do ensino fundamental. Calidoscópio, v. 18, n. 1, 2020.

ESCOLA CAMPO NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM

Lorrane Cristina de Oliveira
Arlete Mendes Rosa

641

Introdução

A Unidade Universitária de Anápolis - CSHE - Nelson Abreu Júnior, participa do programa fornecido pela Capes, cujo nome é programa da residência pedagógica. Atraindo diversos universitários da unidade para fazer parte do projeto que é destinado aos acadêmicos fornecendo apoio ao estágio obrigatório. Desse modo, no período do ano de 2022 participei da seletiva das vagas oferecidas pelo programa entrando inicialmente como voluntária e logo em seguida como residente oficial em 2023.

Dessa forma ao cumprir o estágio curricular fui direcionada para a escola Professor Salvador Santos. Primordialmente, como residente observei que o programa realizado está voltado para a melhoria do nosso desenvolvimento acadêmico e profissional. Visto que pelo período ocorrido no programa da residência pedagógica, obtive oportunidade de trabalhar e desenvolver as capacidades cognitivas, intelectuais e descritivas, através de atribuições em progresso, colocando a teoria em prática.

Desse modo, a evolução da minha experiência e meu objetivo de estudo, está relacionado com a escola campo e seus bons relacionamento com o agrupamento da equipe escolar proporcionando apoio, segurança e confiança para prosseguir com o estágio. Este relacionamento é de extrema importância especialmente para quem está conhecendo com aprofundamento o ambiente escolar para o desenvolvimento dela conforme:

Quando os professores e supervisores de uma escola relacionam-se bem, há grandes chances de se alcançar uma estrutura forte e funcional nesse meio. É necessário que haja um bom entendimento entre toda a equipe da escola, pois existindo comunicação e respeito tudo funciona melhor: as normas são discutidas, as sugestões dadas pelos colegas são levadas em consideração e todos tentam usar uma mesma linguagem com seus alunos, o que faz com que eles não se sintam perdidos. (Freschi; Freschi.2013,p. 3)

Visto que a escola é um lugar amparado, onde afirma Schramm; Carvalho (s.d, p.11):
"Paulo Freire expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um

lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar." Diante do percurso escolar, foi possível passar por experiências e vivências relacionadas a debates, diálogos, conflitos, posicionamentos e ideias em relação ao futuro dos docentes através do espaço escolar.

Nessa perspectiva Schram; Carvalho, (s.d, p.17) discorre que: "A escola como espaço de construção de sentidos, dos desejos e emoções. O ato de ensinar pelo professor, que se transforma na possibilidade da sua própria construção, e da construção do aluno enquanto participante."

Neste caso, a escola campo trouxe lembranças em como o ambiente escolar e os professores foram importantes para direcionar o rumo a qual curso iria lecionar. A escolha para o rumo da educação, trouxe comigo vivências a qual faço parte atualmente e lembranças em como o ambiente escolar foi marcante para o futuro.

É fato que o nosso desempenho em relação a educação acaba influenciando e direcionando a algum propósito, seja ele a carreira a capacidade de desenvolver percepções do mundo. Sabe-se também que precisamos de forças para alcançar os nossos objetivos ou sonhos independente de qual for, e que a educação quase sempre estará relacionada. Conforme afirma Paulo freire de acordo com Gadotti (1991,p.126):

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

Durante a experiência de vivência e leitura sobre os perspectivativos assuntos sendo as relação interpessoal, ambiente e vivência escolar. Notasse que a educação nos proporciona uma aprendizagem transformadora, capaz de mudar o destino de várias pessoas. Ter boas relações é necessário já que o ambiente escolar é muito além de ser somente um espaço educativo para formar cidadãos.

De fato, o espaço escolar estudado a qual eu frequentei sempre proporcionou além do ensino-aprendizagem. A escola sempre foi um lugar que proporcionou conhecimento e desenvolvimento, intelectual, social e acolhedor, sempre fazendo sentir ao pertencer ao ambiente escolar. A qual o mesmo foi oferecido dentro da escola campo, que lembrou o

motivo de ter escolhido a profissão de licenciatura, pelo fato de lembrar ao local e trazer o sentimento de pertencer a algo. A princípio, identifico e reencontro e sei da importância que se encontra dentro do espaço escolar. A escola para Schram: Carvalho (s.d, p. 11):

A Escola se apresenta como local privilegiado à libertação, pois é pela possibilidade de debater, discutir, dialogar que se alcançará a compreensão sobre a realidade circundante, e assim, ser possível, escrever a história das mudanças e das transformações.

643

Em virtude aos fatos mencionados, trago a vivência e a experiência do estágio supervisionado curricular através da escola campo e as boas relações dentro do ambiente escolar, tornando assim um local privilegiado à libertação, conforme os autores citados acima.

1.1 Desenvolvimento

Desse modo, no período do ano de 2022 participei da seletiva das vagas oferecidas pelo programa. Por conseguinte, fui selecionada para participar do PRP inicialmente como voluntária, passando assim para o estágio de bolsista oficial em março de 2023. O PRP - Programa de Residência Pedagógica é um programa de coordenação de aperfeiçoamento pessoal de nível superior de acordo com o Gov (2018-2023):

O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.

Por meio da participação do programa residência pedagógica, pude fortalecer os meus conhecimentos, através das reuniões semanais com o grupo do PRP de Geografia. A qual é realizada para obter conhecimentos relacionados ao estágio supervisionado e tem como objetivo direcionado ao aperfeiçoamento em relação a teoria e prática docente, dentro da escola campo. De acordo a teoria e prática para Paulo Freire de acordo com Schramm; Carvalho (S.d, p.16):

Paulo Freire, é pensando a prática que se é capaz de melhor compreender o que se faz e assim preparar-se para uma prática melhor, percebendo teoria e prática, jamais isolada uma

da outra, mas uma relação de processo em que pensar a prática é a forma de aproximação do ato de e se pensar certo.além de trabalhar.

1.2 Contextualização

Dessa forma, para desenvolver o conhecimento em relação a teoria e a prática, o estágio curricular foi realizado na escola campo Professor Salvador Santos, localizada na região sul de Anápolis - Go. A escola campo, possui uma estrutura completa para realizar aulas expositivas, lúdicas, esportivas e laboratoriais, pois a escola também fornece notebooks e lousa digital, data Show podendo ministrar aulas utilizando as TICS. Sendo assim é importante entender que:

As TICs são recursos tecnológicos, que se integram proporcionando uma comunicação variada em vários tipos de processos nos âmbitos educacionais. E vem contribuindo como um diferencial extremamente eficaz, que aperfeiçoa a relação do ensino em sala de aula.(Martins R S; Medeiros, L. M. ; Silva, J. P. M. ; Camila, C. M. 2019. p 21)

Além das boas relações do ambiente escolar, também venho pontuar alguns pontos reflexivos de um processo de estágio. No qual notamos que há escolas que não possuem acolhimento e segurança como o estágio proporcionado na escola campo . Trazendo a importância de ter boas relações no ambiente escolar. Como afirma, Freschi; Freschi (2013, p.3):

Todas as relações dentro da escola são refletidas diretamente no rendimento do profissional. Ter boas relações com o grupo de trabalho, com a direção, funcionários e com os alunos é fundamental para que o trabalho seja completo e para que o ato de ensinar seja prazeroso.

1.3 Discussão

Antes de mais nada, posso citar como exemplo experiências desagradáveis em relação aos ambientes escolares. A qual não foi proporcionada segurança e confiança, não somente com estagiários mas também relações entre profissionais da área. Seja ela a falta de respeito entre coordenadores, diretores e professores, apresentando um ambiente escolar conturbado, onde notei que as relações não fluíam como o esperado.

Adiante é evidente que o desconforto e a falta de boas relações afetam causando, ansiedade, esgotamento mental, assim como aponta, Freschi; Freschi (2013, p.3): "Se as relações na escola, de uma forma geral, não estiverem equilibradas, o professor na sala de aula não fará um bom trabalho, e seu relacionamento com os alunos também poderá ficar comprometido."

No entanto, há ambientes que são desagradáveis e saber lidar com a realidade de vivência é essencial para o nosso aprendizado. Saber lidar com a realidade do espaço de vivência é essencial para o desenvolvimento, o qual faz parte do processo de aprendizado e amplificação, fazendo parte do processo de formação docente para saber lidar com os conflitos no campo escolar.

Por outro lado, através da experiência no PRP, tornei minha expectativa realista que consequentemente me fez sentir em casa como antigamente, quando cursava o ensino médio, ou seja, lembrou - me o sentimento de pertencer a um local. A princípio a memória trouxe à tona o motivo de ter escolhido essa profissão, que foi o fato de localizar ao pertencer ao local do referido ambiente escolar.

Ademais o ambiente escolar foi um local de segurança a qual sempre fui acolhida e manteve boas relações. Assim como residente do PRP, sei da importância dos relacionamentos entre profissionais são importantes para alcançar o objetivo esperado.

Através do PRP, pude desenvolver a teórica, realizada nas reuniões, colocando em prática para a realização das aulas, desenvolvendo todos os ensinamentos alçados. Agregando o meu conhecimento e alcançando as minhas expectativas de experiência e vivência da prática pedagógica, segundo Nascimento (2014, p.32):

A vivência no campo de estágio fornece muitos subsídios em torno da prática docente, proporcionando um novo olhar acerca do ambiente escolar e da sala de aula, também sendo um ambiente de descoberta da própria identidade do estagiário como professor e a busca por um aprendizado significativo e duradouro.

No início da prática docente do estágio, vivenciei atividades lúdicas que foram realizadas junto com os meus colegas, assim como alguns deles participaram da minha proposta de atividade, GeoGame / Torta na Cara. O Geogame foi uma atividade lúdica proporcionada para abranger a memória e o conhecimento alçados pelos alunos do 7º ano C do turno vespertino. Foi realizada com o intuito de ser utilizada como revisão de conteúdo para a prova trabalhando o conteúdo sobre Biomas do Brasil.

Figura 1- Geogame / Torta na cara



Fonte: Autoria própria,,2023.

Além disso o Geogame - Torta na cara, poderia também ser realizada em outro aspecto da disciplina dos discentes, como aplicação de um novo conteúdo, atividade avaliativa. Esse momento entre os docentes foi interativo e importante, contendo relação entre professores e alunos para o processo de ensino aprendizagem como descreve Nunes (2017, p. 21):

A relação estabelecida entre professores e alunos, constitui o elemento fundamental do processo de ensino aprendizagem. É por meio dela que professores aprendem e ensinam, levando em consideração a realidade que ambos vivenciam, construindo uma relação de afeto e confiança.

Visto que a relação aluno e professor, torna o ambiente agradável, prosperando com a aprendizagem dos docentes. Além de também fortalecer a busca do conhecimento e evitar a evasão escolar que é algo que ocorre diariamente, principalmente em escolas periféricas.

Embora o início do estágio sempre ocorre a insegurança, pois não há essa construção de uma relação de afeto e confiança que é a base do professor se assegurar em sala. Essa insegurança vai se perdendo a partir da convivência após aulas serem ministradas, ocorrendo a relação aluno e professor a quais nós o torna os estagiários mais confiantes.

Outra atividade interativa e lúdica que foi desenvolvida e planejada para ser realizada no ensino médio é o projeto de sustentabilidade. Através da semana SNCT - Semana nacional de ciências e tecnologia com apoio das instituições CNPQ e da universidade UEG através do programa residência pedagógica. Sendo assim, eu e as minhas colegas de estágio aproveitamos que o espaço escolar tem recursos tecnológicos e associamos as TICS.

Montando um projeto cujo título é: Sustentabilidade TICs em sala de aula, jogos online com versão da simulação real de Tabuleiros. Envolvendo assim as tecnologias da informação e da comunicação de acordo com a realidade dos alunos, trazendo o jogo online em algo real.

O acontecimento do projeto de sustentabilidade, ocorreu no ano de 2023 aplicado na EJA do 3 semestre, pois o ambiente escolar nos proporciona laboratório e lousa digital, sendo possível ocorrer essa experiência com as TICS, contribuindo na aprendizagem do aluno, contendo apoio do grupo escolar que sempre estão dispostos a prestar o melhor para os seus alunos.

1.4 Expectativas

Sobretudo, após o fim do estágio pretendo continuar como professora de licenciatura em geografia em outras escolas. Oferecendo o meu conhecimento que obtive através do estágio curricular e do PRP desenvolvendo e ensinando aos alunos toda a aprendizagem pela passagem como regente da residência pedagógica.

A perspectiva é de que mostrarei também aos alunos como a relação aluno e professor é importante, assim como para os meus colegas de trabalho em como a relação do grupo pedagógico dentro do ambiente escolar influencia no desenvolvimento do espaço escolar.

Além de também continuar os estudos fora da universidade para que possa evoluir e melhorar todo o meu conhecimento de ensino e aperfeiçoar as minhas práticas. E após um tempo cursar pedagogia e fazer pós graduação, como também prosseguir com o mestrado futuramente, em toda causa sempre estarei relacionada com a educação.

Considerações finais

Conclui-se que o programa PRP – fornecido pela Capes cujo nome e residência pedagógica, traz para os discentes um novo olhar sobre o ensino e aprendizagem na educação. Portanto, participar do programa como voluntária e bolsista, trouxe oportunidades para desenvolver as minhas competências como estagiária, ocorrendo assim a descoberta sobre mim mesma, em identificar-me como professora através do ambiente escolar.

Sendo assim o ambiente escolar e as relações entre alunos e colegas de trabalhos abrangem e envolvem influência para o desenvolvimento profissional, pois ao passar

por essa área, acabamos nos preparando para a realidade escolar a qual iremos vivenciar futuramente. De fato, ao localizar-me e sentir pertencer ao ambiente escolar, vejo a importância de manter boas relações tanto com os colegas de trabalho quanto com os alunos.

Essas relações são refletidas através do rendimento profissional em busca de resultados que são encontrados através do estágio. A qual buscamos novos métodos de ensino, buscando sempre inovações, colocando a teoria e prática no ambiente escolar. Trazendo atividades relacionadas com a realidade do aluno, além de novidades relacionadas com as TICs, a qual proporciona um desenvolvimento eficiente na sala de aula.

Portanto agradeço a Capes, por fornecer o programa residência pedagógica para Universidade Estadual Nelson Abreu Junior, agradeço também ao professor regente e minha docente orientadora. Foi uma experiência única na qual através dessa experiência pude adquirir conhecimentos: intelectual, comunicação, criatividade e inovação. Compreendo que o estágio supervisionado curricular, é de extrema importância para a nossa formação.

Referências

- CONCEIÇÃO, Joicyara Nascimento; REIS, Miranda de Jesus. **Avaliação:** suas modalidades e o reflexo no Ambiente Escolar. [Trabalho de Conclusão do Curso] Faculdade Multirix Cariaci Espírito Santos. [S/N, S. I]
- FRESCHI, M. Elisandra e FRESCHI Márcio. **Relações interpessoais:** A construção do espaço artesanal no ambiente escolar. Vol, 8. Nº 18. Revista de educação do ideau: Uruguai, 2013.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2ª ed; São Paulo: Scipione, 1991.
- Disponível:: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 10/10/2023
- MARTINS R S; MEDEIROS, L. M. ; SILVA, J. P. M. ; CAMILA, C. M. **O uso das TICs como recurso pedagógico em sala de aula.** Congresso internacional de educação e tecnologias. 2019
- NASCIMENTO, Geisiane Antonita Do. **Relato de estágio:** Importância da vivência escolar como instrumento na formação do futuro professor. Campina grande - PB. 2014 .
- NUNES, T. G. B. **A relação professor(a)/ Aluno(a) no processo ensino aprendizagem.** João pessoa - PB .2017
- SILVA, Arlete Mendes. Planejamento - **Ato de Planejar. Compilação:** Metodologias de Ensino: teoria e prática . Material do autor - Didática e Estágio Supervisionado. UEG, 2023.
- Schram, S. C; Carvalho, M. A. R. **O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças .**
- UEG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Geografia do Câmpus**



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade Estadual de Goiás

(SEPE – IX EDIÇÃO)

Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson Abreu Júnior da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis (GO), 2018

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES

650

Gisele Moreira Oliveira¹⁴

Mateus Abreu Bento dos Santos¹⁵

Arlete Mendes Rosa³

Introdução

O estágio supervisionado em faculdades de licenciaturas, é de fato um componente crucial no processo de formação de universitários, especialmente para aqueles que buscam seguir a carreira docente. Devido a observação das aulas de geografia surgiu então o interesse no estudo da relação professor e aluno, tendo este sido definido como objeto de estudo deste trabalho.

Tendo em vista que o estágio supervisionado deve ser dividido em três etapas sendo elas: Observação onde o discente em conjunto com o professor escolhe a escola campo para a realização do estágio, observa 12 horas aulas em duas ou mais turmas do ensino médio e faz suas anotações definindo quais aspectos ali serão observados para que possa fazer uma regência de qualidade. A segunda etapa é a Semirregência, onde a teoria de métodos de ensino aprendizagem passa a ser aplicada em sala de aula junto ao conteúdo com auxílio do professor regente na turma escolhida pelo graduando. A terceira e última fase do estágio, a qual consideramos a mais importante, é a de

¹⁴ Graduanda do curso de Geografia na Universidade Estadual de Goiás – E-mail: go6143065@gmail.com

¹⁵ Graduando do curso de Geografia na Universidade Estadual de Goiás – E-mail: mateus.santos314@gmail.com

³ Profª Drª de Estágio Supervisionado e Didática III, orientadora do relato de experiência conclusão do Estágio. Docente do curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Goiás Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia E-mail: arlete.mendes@ueg.br

regência onde o discente se torna o único regente da turma tendo uma maior autonomia para aplicar seus métodos estudados, quando possível, e também a didática estudada em sala de aula da escola campo ou da universidade.

No primeiro e segundo semestre de 2023, realizamos nosso estágio como requisito para a conclusão do curso de licenciatura em geografia. Nosso estágio ocorreu no Colégio Estadual Américo Borges de Carvalho, onde tivemos a chance de vivenciar o ambiente escolar e aplicar os conhecimentos adquiridos durante nossa formação e interagir com os alunos, professores e demais profissionais da educação.

651

Desenvolvimento

Contextualização

No cenário educacional brasileiro, o ensino médio enfrenta desafios complexos bem como a falta de professores, em alguns casos a falta de estrutura amplia a dificuldade de fazer com que o aluno tenha interesse em aprender, especificamente na disciplina de Geografia.

Sobre o cenário educacional brasileiro Krawczyk (2011) destaca:

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias. (KRAWCZYK, 2011, p. 766)

Este texto explora as experiências vivenciadas em um colégio público estadual, o Colégio Estadual Américo Borges de Carvalho em Anápolis-Goiás, e destaca as observações durante o estágio em um ambiente de ensino noturno, bem como as reflexões sobre o papel do professor nesse contexto.

O Colégio Estadual Américo Borges de Carvalho, situado na Rua Bela Vista, bairro Jardim Goiano, Anápolis-Goiás, é uma instituição que remonta a 1951. Ao longo de sua história, passou por transformações significativas. Inicialmente, operava com apenas quatro salas para o ensino fundamental, mas em 1978, ampliou sua estrutura para incluir séries do 1º ao 8º ano. A virada do século trouxe a implementação do ensino médio em 2003. A escola se destaca por sua localização estratégica, facilitando o acesso a alunos de vários bairros.

A infraestrutura do colégio apresenta ambientes bem estruturados, incluindo salas amplas e ventiladas. No entanto carece de recursos tecnológicos, como lousa digital, data show, ar-condicionado ou climatizador de ambiente, disponíveis apenas em algumas salas. As áreas de professores, coordenação pedagógica, secretaria e sala da diretoria são organizadas assim como a biblioteca que abriga uma variedade de livros e materiais didáticos. Logo, procuramos nos ater às ferramentas disponíveis e trabalhar buscando aproveitá-las da melhor maneira possível.

Discussão

Durante o estágio supervisionado IV, na disciplina de geografia, observamos como os alunos interagem com os professores da disciplina e o conteúdo. Na fase de semirregência notamos que o método de ensino e avaliação eram superficiais sendo um método expositivo tradicionalista, envolvendo principalmente textos extensos que valiam apenas um ponto, atividades de perguntas e respostas com a mesma nota dos textos, presença em sala de aula e, por fim, uma avaliação final que concedia um ponto apenas por marcar presença. Sobre isso, é importante observar que o professor deve buscar avaliar o aluno de maneira mais profunda tendo em vista que segundo Conceição e Reis (2018):

Através da avaliação, o professor pode perceber o que falta para que o aluno consiga alcançar os objetivos traçados, identificando dificuldades e traçando estratégias para que verdadeiramente a aprendizagem se concretize. A avaliação tem a finalidade de avaliar o trabalho docente e o aprendizado do aluno, fazendo-se necessário o uso de cada modalidade dentro do ambiente escolar, pois, se por um lado a avaliação diagnóstica serve para informar o que o aluno trás de períodos passados, a formativa serve para avaliar o aprendizado proposto pelo professor ao fazer a avaliação diagnóstica, já a avaliação somativa é condicionada ao sistema burocrático, é eliminatória, mas faz-se

necessária, pois de acordo com o regimento de cada escola, o aluno necessita de resultados ao final de determinado período, para que assim seja promovido para o outro. (CONCEIÇÃO e REIS, 2018, p. 13)

Assim, a metodologia expositiva levantou questões sobre o processo de ensino e aprendizado, pois a pressão por parte da escola para concluir as séries em apenas um bimestre ou seis meses resultava em conteúdo aplicado em uma única aula, seguido por atividades completamente diferentes na aula seguinte, foi observado que essa metodologia levou os alunos a considerarem a disciplina de geografia irrelevante, questionando sua utilidade no futuro.

Na fase de regência, foi proposta uma metodologia alternativa, substituindo os extensos textos por esquemas ou mapas mentais, com ênfase na participação ativa dos alunos. Isso representou uma mudança significativa na forma como o conteúdo era apresentado e avaliado. Durante o período de estágio na educação básica – ensino médio, vivenciamos os desafios do ensino noturno na modalidade EJA.

Tornou-se evidente que ser professor exige mais do que conhecimento; é necessário paciência e habilidades interpessoais. Os alunos frequentemente demonstravam desinteresse e, às vezes, desrespeito, o que se relaciona com as complexidades que enfrentam em suas vidas, onde a educação nem sempre garante um futuro promissor. A esse respeito Ferrari (2009) destaca:

Se há algumas décadas saber ler e escrever era privilégio de poucos, hoje é uma das condições para se transitar numa sociedade na qual a leitura e a escrita são mediadoras de uma enorme gama de bens e serviços produzidos socialmente. Dentre esses bens, poderíamos citar a saúde, a segurança, o trabalho, o lazer e as informações. Porém, não podemos acreditar que de posse desse saber, o acesso aos bens citados será garantido, pois, além de saber ler e escrever, devemos lutar pela conquista de direitos que, numa sociedade excludente, ainda não estão efetivamente garantidos. Nesse sentido, discutir os significados que adultos atribuem ao processo de alfabetização pode nos auxiliar a compreender quais as necessidades e os desejos apontados por esses sujeitos. (FERRARI, 2009, p. 11-12)

Lidar com a falta de respeito e o desinteresse diários dos alunos é uma realidade comum para muitos educadores. Notamos que os professores demonstraram coragem e habilidade em contornar esses desafios, mantendo a autoridade e o respeito na sala de aula.

Algo que notamos foi a dedicação de um aluno que mesmo com deficiência auditiva, enfrentou obstáculos pessoais para participar das aulas e realizar as atividades escolares.

Além disso, notou-se também que algumas vezes, a escola era mais do que um local de aprendizado, ela era tida como um refúgio onde podiam contar com uma refeição, destacando a importância de considerar a realidade socioeconômica dos estudantes ao planejar estratégias de ensino e apoio.

Observou-se que um dos desafios enfrentados pelos professores é convencer os alunos de que a aprendizagem é essencial para suas vidas. Isso requer persistência e criatividade por parte dos educadores. Sobre isso Carbone (2013) destaca:

Quando o aluno volta para a sala de aula, ou inicia depois de adulto, traz consigo a cansaça, a vergonha, desmotivação, o preconceito, a discriminação, a doença. E tudo isso precisa ser levado em conta para que não haja desistência, evasão e perda do interesse. (CARBONE, 2013, p. 32)

Quando os alunos compreendem o valor da educação, ocorre uma transformação enriquecedora para ambos os lados. O professor tem a satisfação de transmitir conhecimento de maneira efetiva, e o aluno passa a enxergar o processo educativo como um meio de alcançar um futuro melhor.

Expectativas

Após concluir o estágio, a regência e o curso, nossas expectativas como licenciados em Geografia incluem contribuir para uma educação de qualidade, inspirando alunos a explorarem o mundo e compreenderem as complexidades do nosso planeta e também entenderem mais sobre o lugar em que vivem. Além disso, pretendemos continuar nossa formação, buscando aprimorar nossas habilidades e conhecimentos para proporcionar uma experiência educacional enriquecedora e significativa.

Considerações

Conclui-se que a vivência no Colégio Estadual Américo Borges de Carvalho e a experiência no contexto da EJA noturna possibilitou uma visão abrangente dos desafios da educação no Brasil. Os professores e alguns alunos demonstraram dedicação e resiliência diante das adversidades. A importância da inserção de metodologia que considerem as realidades individuais de cada estudante tornou-se evidente, pois ao incluir o senso comum adquirido pelos alunos nos conteúdos provocando assim a participação dele na aula o processo de ensino e aprendizagem tem mais chance de ter resultados satisfatórios.

A fase de regência do estágio supervisionado fortaleceu a convicção de que a educação desempenha um papel fundamental na transformação das vidas das pessoas, independentemente dos desafios enfrentados. A reflexão sobre o ensino médio e a EJA à noite deve servir como ponto de partida para aprimorar o sistema educacional e garantir um futuro promissor para todos os alunos, dando mais estruturas pedagógicas para os professores e alunos para que se possa implementar metodologias menos tradicionalistas para que assim o aluno do EJA tenha mais devolutivas acerca da disciplina de geografia.

Referências

- CARBONE, Solange Aparecida Beletato. **Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos: uma reflexão com alfabetizadores da EJA**. 2013. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.
- CONCEIÇÃO, Joicyara Nascimento; REIS, Miranda de Jesus. **Avaliação: suas modalidades e o reflexo no Ambiente Escolar**. [Trabalho de Conclusão do Curso] Faculdade Multivix, Cariacica, Espírito Santo. [S/N]. 2018.
- FERRARI, Sonia Maria Souza. **A percepção dos educadores da EJA sobre as dificuldades de aprendizagem de seus educandos**. [Trabalho de Conclusão do Curso] Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo. [S/N]. 2009.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 de nov. de 2023.

SILVA, Arlete Mendes. **Planejamento - Ato de Planejar. Compilação: Metodologias de Ensino: teoria e prática.** Material do autor - Didática e Estágio Supervisionado. UEG, 2023 (adaptado).

UEG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Geografia do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson Abreu Júnior da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis (GO), 2018.

Relato de experiência do projeto A Arte de ler e escrever: gêneros textuais do campo da vida pública: Slogan e produção textual estimulando a criatividade

Harissane Luana Ribas da Conceição Machado¹⁶

¹⁶ Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, Goiás, Brasil. E-mail: harissanemachado@gmail.com

Lázaro Moreira de Magalhães¹⁷

Resumo: O presente artigo relata a prática pedagógica do desenvolvimento do projeto de ensino “A arte de ler e escrever: campo da vida pública”. São descritas as aulas ministradas no 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Anápolis, no estado de Goiás, no ano de 2023. O objetivo desse projeto é propor atividades de forma a estimular a escrita, leitura, interpretação e interação dos alunos. A temática é reforçada na produção textual, envolvendo as propagandas publicitárias, diário e quadrinhos, desenvolvendo a escrita, leitura, interpretação e criatividade dos alunos. Para o projeto foi adotado a abordagem qualitativa, investigação por pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e análise documental. O relato descreve as etapas desse projeto durante as aulas ministradas e relata análise sobre a importância das aulas para a formação do professor e para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Os resultados do relato não são totais, visto que o projeto ainda está em andamento, porém, é perceptível avanço dos alunos em relação ao desenvolvimento da escrita e produção textual.

657

Palavras-chave: Slogan, leitura, produção textual, ensino/aprendizagem.

Introdução

O presente artigo descreve a prática pedagógica do desenvolvimento do projeto de ensino “A arte de ler e escrever: campo da vida pública”. O projeto está relacionado à disciplina de Língua Portuguesa, se desenvolvendo nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Anápolis, Goiás, no ano de 2023. É retratado especificamente neste artigo relatos e descrições e reflexões das aulas e planejamentos do projeto dentro de uma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental, com ênfase no ensino de gêneros textuais, além do desenvolvimento da escrita, leitura, interação e interpretação dos alunos com o uso das propagandas publicitárias, introduzindo o tipo de texto *Slogan*.

Para a aplicação do projeto adotou-se a abordagem qualitativa, investigação por pesquisa-ação, pesquisa bibliográfica e análise documental. Esses métodos guiam para um processo que envolve observação e aplicação da teoria na prática, analisando a ensino aprendizagem dos alunos, refletindo sobre metodologias que contribuem nesse processo, sendo reforçadas também em referências bibliográficas de autores que estudam a importância da formação do professor e maneiras de sempre aprimorar a relação com o aluno. As aulas da pesquisa-ação ocorreram no

¹⁷ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Políticas Públicas para a Educação Básica pela UNB. E-mail. lazaromagalhaes@ueg.br

período de 19 de outubro a 23 de novembro de 2023, com cinco aulas ministradas de 50 minutos cada.

Durante o presente artigo é relatado juntamente com as aulas o objetivo de se ensinar e aprender sobre gêneros textuais através das propagandas publicitárias, evidenciando as etapas dessa aprendizagem e relação professor-aluno, em que o professor se encontra em processo de formação, reflexivo em suas ministrações e análises.

Confirma Pimenta (1997):

a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com as suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA. 1997, p.11)

O desenvolvimento da escrita, interpretação e leitura através do ensino do conceito de *Slogan* no 2º ano do ensino fundamental

Levando em consideração o meio interacional, o *Slogan* sempre fez parte do mundo publicitário, integrando um tipo de gênero textual ligadas à imagem, sendo assim uma frase que está associada a uma determinada marca publicitária. O ensino do *Slogan* ajuda na introdução para os alunos sobre marcas que estão ligadas com o cotidiano deles. Para o processo de ensino aprendizagem, contextualiza-se como a propaganda publicitária influencia no ambiente e onde ela está presente, como em meios de comunicação e no ambiente público. Mesmo os alunos à princípio não tendo conhecimento da palavra relacionada à publicidade, eles estão expostos a diferentes tipos de leitura e imagens no mundo publicitário. Com isso, eles podem analisar uma marca e identificá-la. É possível perceber as características da imagem da marca e assim criar uma frase que incentive as pessoas a utilizar esse produto. Os alunos assim tomam acesso e conhecimento de um novo tipo de escrita, que estimula a criatividade. Esse conteúdo contribui na prática de linguagem de leitura e escrita compartilhada e autônoma, atuando dentro do campo da vida pública.

Além da propaganda e publicidade, desenvolveu-se produções que os próprios alunos fizeram, participando ativamente desse processo textual. Com o tema diário, eles relataram passagens do tempo pessoais, onde haviam escritas de experiências e ocorridos, descrevendo o dia



a dia. A outra produção são os quadrinhos, relacionando de maneira mais visual e artística o que foi relatado na escrita pelo diário.

Assim, para desenvolvimento dessa escrita, leitura e interpretação, tomando conhecimento interacional com o meio baseados nos campos da BNCC (2017), ocorreram as aulas ministradas, podendo ser verificado no quadro 1.

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 19/10	Iniciar conceito de Slogan, observar e analisar imagens, identificando os elementos da imagem da marca publicitária, criar frases, estimular escrita e leitura	Propaganda publicitária, interpretação e análise de imagens, leitura e escrita	Recursos: Folhas impressas, ilustrações, lápis Estratégias: motivação, despertando a curiosidade sobre o tema, contextualização, participação
2ª aula 26/10	Reforçar o conteúdo de publicidade, estimular escrita e leitura	Propaganda publicitária, interpretação, colagem, leitura, escrita	Recursos: Papel cartaz, cola, imagens, ilustrações, lápis Estratégias: participação dos alunos, estimulação visual e contextualização
3ª aula 09/11	Identificar um slogan publicitário, reflexão e identificação da imagem, interpretação e confecção de cartaz sobre o tema	Propaganda publicitária, interpretação, colagem, leitura	Recursos: revistas, imagens, cola, papel cartaz Estratégias: participação, estimulação visual
4ª aula 16/11	Entender o que é o gênero textual diário e produzir um exemplo desse gênero	Diário, escrita, leitura, interpretação	Recursos: lápis e papel Estratégias: contextualização, participação, desenvolver escrita



5ª aula 23/11	Entender os quadrinhos, sua estrutura e produzir um exemplo	Diário, quadrinhos, leitura, produção, interpretação, desenho	Recursos: papel e lápis para desenho, lápis de cor Estratégias: contextualização, estimulação visual
------------------	-------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (13/04; 27/04; 11/05).

As aulas ministradas do dia 19 e 26 do mês de outubro abordaram o Slogan, contextualizando sobre o tema foi importante para comunicação e interpretação, além de trazer esse tema à realidade dos alunos. Introduzindo sobre o tema, foi mostrado imagens de propagandas e eles identificaram as marcas dessas imagens, podendo perceber que muitos alunos não sabiam do que se tratava uma propaganda e marca, causando o desconhecimento do termo Slogan. Os alunos do 2º depois da discussão e interação sobre o tema orientada pela professora em formação, produziram frases (slogans publicitários) que pudessem convencer o leitor a gostar do produto.

Dando continuidade, a aula seguinte proporcionou aos alunos uma confecção de cartaz com uma foto da escola em que eles estudam e em volta da foto, escreveram elogios para que os leitores do cartaz vissem que eles gostam da escola e que ela é boa para se estudar. Essa dinâmica proporciona reflexão diante de um tema novo para eles, podendo estimular a escrita e leitura deles, incentivando além de tudo a criatividade. Tudo foi feito sob supervisão e ajuda da professora em formação, é importante o professor estar atento aos trabalhos, de forma que ajude cada aluno individualmente.

Os textos produzidos de forma simples ajudaram no desenvolvimento da escrita e leitura, proporcionando aprendizado continuado. Alguns alunos apresentam dificuldades na escrita e em começar a produzir, mas com incentivo pode-se evitar o bloqueio criativo. Os textos produzidos foram realizados de acordo com o nível de ensino dos alunos. A dinâmica atingiu os objetivos. É necessário para a formação do professor a análise e registro das aulas.

Considerações finais

Os resultados alcançados pelo relatório presente no artigo ainda não são totais, visto que a produção do projeto ainda estava em andamento durante o relato. Mas, ainda assim é possível

perceber o desenvolvimento dos alunos diante do tema para contribuição do campo da vida pública. É importante, baseado na pesquisa-ação e pesquisa bibliográfica que a contextualização de um tema, aproximando-o da realidade do aluno, fazendo com que ele possa identificar esse tema no cotidiano para o processo de ensino aprendizagem.

Considera-se que os alunos foram motivados e demonstraram sua criatividade, nas atividades escrita, leitura, comunicação e interpretação diante da temática. A reflexão dessas atividades torna-se essencial para concluir o que foi aproveitado da aula.

Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Consulta em: 28 de out. de 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Docência em formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

Gênero textual do campo da vida pública: desenvolvimento de fotolegendas no estágio em sala dos anos iniciais do ensino fundamental

Hemilly Ferreira da Cruz¹⁸

Lázaro Moreira Magalhães²

¹⁸ Graduando do Curso de Pedagogia. E-mail: hemillyferreir7@gmail.com.

² Orientador deste trabalho. Me. Em Educação pela UNB, Docente do Curso de Pedagogia. E-mail: lazaromagalhaes@ueg.br.

Resumo

O relato de experiência apresentado a seguir foi desenvolvido com base no projeto elaborado na disciplina de “Atividades De Orientação Em Docência Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental IV”, com título de “A arte de ler e escrever: campo da vida pública”, com o objetivo de se trabalhar os gêneros, aprofundando a leitura e escrita por parte dos alunos de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, com os gêneros textuais de fotolegenda e cartaz escolhidos para o desenvolvimento, com o subtema de autodescrição e respeito ao próximo. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental a partir dos relatórios reflexivos de cada aula e a pesquisa bibliográfica. Desenvolvendo a aula com textos e atividades impressas, aula expositivas, e montagem da atividade prática relacionada a fotolegenda. O presente trabalho descreve sobre as experiências vividas de uma estagiária, sendo a apresentação dos planos de aulas divididos em três encontros do estágio, bem como se desenvolveu o que foi planejado. Abordando pontos positivos, de como ocorreu a aprendizagem dos alunos a partir das atividades e do gênero textual que se trabalhou, os quais levaram a compreensão que fotolegenda tem determinadas características. Além dos negativos que levaram a reflexão, sendo a estrutura de determinada atividade impressa que levou a dificuldade de compreensão das imagens, além de um olhar que esteja aberto a diferentes interpretações das crianças, os quais cada um possui diferentes visões para as atividades propostas, como por exemplo um desenho.

Palavras-chaves: Gêneros textuais. Ensino fundamental. Fotolegendas.

Introdução

O presente artigo tem como base a disciplina de Língua Portuguesa, com o tema voltado a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública,”

O campo da vida pública contempla os seguintes gêneros textuais: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

(SEPE – IX EDIÇÃO)

em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma, a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permite que os textos tenham significados para os alunos, desperte o gosto pela leitura e prepara para a produção de textos escritos. (Projeto de ensino, 2023)

Desta forma, selecionamos para a prática pedagógica, fotolegenda e cartaz, como gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas no Estágio Supervisionado IV - Docência Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. O projeto ainda em desenvolvimento, será finalizado no dia 30 de novembro de 2023, diante disso o presente trabalho aborda apenas as três primeiras aulas ministradas. Sendo assim, o relato de experiência tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa desenvolvendo principalmente a escrita e a leitura, sabendo dos objetivos da disciplina presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p. 67)

A partir disso, o presente trabalho foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, contendo 28 alunos, de uma escola pública municipal de Anápolis no ano vigente de 2023. Adotou-se a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa-ação seguiu as etapas: ação (planejamento e execução do plano de aula) reflexão (registros reflexivos após a aula) e prática refletida (novos planos mais elaborados e com correção de eventuais falhas no plano e na prática anterior) ocorreu por meio do desenvolvimento do projeto acima mencionado, no período de 19 de outubro a 26 de outubro de 2023, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, em uma escola municipal de Anápolis no ano de 2023, em turma de 3º ano, no período matutino. E possibilitou a produção de dados que foram registrados no diário de campo, nos relatórios de atividades e nos planos de ensino-aprendizagem. Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental.

A pesquisa bibliográfica respaldou a investigação sobre os campos de atuação, de modo específico sobre os gêneros textuais relativos à vida pública, diante do que a BNCC dispõe:

(...) contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública. (BNCC, 2018, p. 84)

Tendo como objetivo a formação de leitores que conhecem distintos gêneros textuais, buscando a participação ativa das crianças durante todo o processo de ensino aprendizagem, seja nas atividades propostas, assim como também na apresentação de seus textos, que foram construídos, como forma de fixação do conteúdo que ocorrerá durante a culminância do projeto. Diante da expectativa do método de aprendizagem escolhido, pode se basear ao que coloca Haydt (2011, p. 107.),

Os procedimentos de ensino devem, portanto, contribuir para que o aluno mobilize seus esquemas operatórios de pensamento e participe ativamente das experiências de aprendizagem, observando, lendo, escrevendo, experimentando, propondo hipóteses, solucionando problemas, comparando, classificando, ordenando, analisando, sintetizando etc.

Contudo, baseado na realidade encontrada, o qual a prática da escrita tem seu papel fundamental no campo da vida cotidiana de cada aluno e em especial no campo da vida pública. Busca-se no momento em que o leitor, nesse caso o estudante, ao ver textos do gênero abordado, saiba identificar, e compreender a sua importância. No qual a criança aprende que a escrita está presente em diferentes práticas sociais, e seu uso constante em diferentes contextos faz com que o sujeito familiarize com a escrita, como um processo natural de comunicação.

O ensino da fotolegenda no 3º ano do ensino fundamental

Como dito anteriormente, a pesquisa-ação, ocorreu no período de 19 de outubro a 26 de outubro de 2023, em uma escola municipal da cidade Anápolis-GO, em determinada turma de 3º ano da primeira fase do ensino fundamental, por meio de 3 (três) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). As outras aulas serão desenvolvidas posteriormente no mês de novembro. O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 3º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal e Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 19/10	Informar sobre o tema do projeto Campo da vida pública, identificar sobre outros gêneros além da fotolegenda.	Gêneros do campo da vida pública.	Texto impresso sobre o conteúdo, aula expositiva dialogada e interpretação do texto, com questões passadas no quadro para que os alunos copiassem e respondessem no caderno.
2ª aula 24/10	Expandir os conhecimentos sobre o gênero fotolegenda. Desenvolver o autocuidado e respeito com o outro.	Conceito de fotolegenda. Autocuidado dos alunos e respeito as diferenças.	Apresentação do conceito de fotolegenda, com texto impresso contendo informações sobre o gênero textual. Abordando o autocuidado e o respeito com o outro, relacionado a sequência das aulas. Atividade impressa, com imagens que retratam o cuidado consigo e o respeito com todos, para criarem legendas a partir das imagens. Registro de fotos dos alunos para o próximo dia.

3º aula 26/10	Desenvolver habilidades de elaboração de fotolegendas.	Fotolegenda em prática.	Revisão de aulas anteriores sobre o conteúdo. Desenvolvimento do gênero em pratica, criando legendas para as fotos tiradas de cada um dos alunos, apresentando sobre as diferenças e respeito a cada um.
4º aula 09/11	Ampliar e buscar informações sobre o que já sabem do gênero cartaz.	Conceito de cartaz, associado ao tema de alimentação saudável.	Ler e explicar um texto com características do gênero. Expor e apresentar um cartaz sobre alimentação saudável. Passar atividade escrita no quadro.
5º aula 16/11	Desenvolver habilidades para a elaboração de cartazes.	Montagem do cartaz sobre alimentação saudável.	Revisão sobre o conteúdo. Montagem dos cartazes em grupos, lembrando dos detalhes que constituem o gênero.

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (19/10; 24/10; 26/10; 09/11;16/11.).

Descrição e reflexão das aulas:

Diante do que foi planejado, ocorreu a execução do projeto a partir dos planos, fazendo relatos reflexivos de cada dia o qual foi aplicado. Pois, a reflexão do que foi colocado em pratica tem um papel importante, para uma análise do que foi desenvolvido com qualidade e daquilo que se pode aperfeiçoar, analisando o trabalho do professor. No qual aponta Pimenta (1997, p.13)

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como continua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação.

Além da reflexão, foi feito o registro, pontuando os detalhes aos quais foram desenvolvidos, a partir do que foi planejado. Iniciando o primeiro dia sistematizando sobre o

campo da vida pública de modo geral, apresentando gêneros que fazem parte do conteúdo, buscando compreender o que já se sabia, e aprofundando sobre os gêneros fotolegenda e cartaz, para ser abordado, e desenvolvido nas próximas aulas. Foi feita a entrega de um texto que compreendia sobre, fazendo a leitura compartilhada, como de costume da sala, onde cada aluno lê um trecho, ao final, foi feita a discussão do texto, questionando o que se sabia por parte dos alunos. E para que pudessem fazer a interpretação individualmente, passou uma tarefa no qual trazia questões (Qual o principal objetivo dos textos do campo da vida pública? Quais textos pode ser exemplo? O que é a fotolegenda? O que é o cartaz?), que refletem sobre o texto. Após copiarem as questões e responderem, houve a correção e discussão coletivamente. Foi observado no primeiro dia que os alunos compreendiam sobre o campo da vida pública, pois já havia uma base sobre o assunto, sendo assim, houve participação significativa dos alunos. Mas deixando a desejar a questão de atividade passada no quadro, devido alguns alunos se dispersarem e atrasarem no momento de copiar a atividade, o que leva a refletir que em outra oportunidade, a atividade fosse entregue impressa.

No segundo dia, foi planejado um texto impresso contendo as informações sobre fotolegenda, o gênero a qual foi aprofundado. Como no dia anterior, foi entregue o texto, feita a leitura compartilhada e discussão. Incluindo outro assunto a ser trabalhado, buscou se discutir sobre o autocuidado e respeito com o próximo. Então, fazendo a ligação dos conteúdos, foi entregue uma atividade impressa, que pedia que criassem legendas a partir da imagens que estavam na impressão, no qual uma apresentava diferentes bonequinhos ao redor do mundo, abordando as diferenças, e a outra uma imagem de um personagem se olhando ao espelho. Após criarem as legendas da atividade, foi compartilhado o que cada um escreveu. Nesse dia, foi tirada fotos de cada um para o desenvolvimento da aula seguinte. No segundo dia, a dificuldade observada foi que a atividade montada, ficou pequena na hora da impressão, no qual, dificultou a compreensão dos detalhes das imagens, assim levou a legendas que não se esperava diante do assunto que foi abordado, mas desenvolvendo a criatividade particular de cada um.

No terceiro dia, para finalizar sobre o conteúdo de fotolegenda, foi revisado tudo que havia sido explicado, além disso, estava sendo abordado no plano da professora regente da turma sobre o assunto de notícia, o qual faz ligação a fotolegenda. E para atividade concreta, foi pedido que formassem legendas para as fotos impressas que foram levadas de cada um, por isso a

abordagem anterior sobre o autocuidado e o respeito ao próximo. Após finalizar a atividade, foram recolhidas para montagem de um varal para a exposição. Alguns alunos confundiram a fotolegenda com a manchete de jornal, devido estarem estudando o outro conteúdo com a professora regente.

Diante disso, o que foi colocado no plano foi concretizado, pois como é compreendido “...o planejamento é um processo, e como tal é ativo e dinâmico, envolvendo operações mentais como analisar, prever, selecionar, definir, estruturar, organizar. Planejar, portanto, é refletir, é prever, é criar, é agir.” (HAYDT, 2011, p. 77), sabendo que pode ter intercorrências e estar aberto para isso.

Considerações finais

Diante do exposto, o trabalho teve um desenvolvimento consideravelmente satisfatório, mesmo que de forma simples. O qual foi observado que os alunos entenderam sobre o gênero, e conseguem associar quando verem no dia a dia. Apesar da confusão com o outro assunto do campo da vida pública, poderá diferenciar na hora da prática, devido a estrutura, o local onde cada parte estará, além da fotolegenda ter determinadas características, como sempre estar acompanhada a uma foto.

O desenvolvimento das aulas ampliou conhecimentos para a formação docente, como o fato de que é preciso estar com a mente aberta para interpretações diferentes do que é proposto, deixando que a criatividade individual de cada aluno se desenvolva. Além estar atento a formatação de atividades, se atentar a estrutura das impressões, para que tenham boa visibilidade e compreensão por parte de quem irá desenvolvê-la.

Sendo assim, conclui-se que o objetivo principal, o da leitura e escrita, foi trabalhado e concretizado em sala de aula a partir das atividades desenvolvidas, pois a participação ativa dos alunos na hora da leitura e desenvolvimento da escrita, contribuíram para que o presente projeto tivesse um resultado positivo.

Referências

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

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

MAGALHÃES, Lázaro Moreira; ABREU, Sandra Elaine Aires de. **Projeto de ensino - A arte de ler e escrever: campo da vida pública**. Disponível em: <..\Atividades e meus planos\Projeto\PROJETO DE ENSINO- A ARTE DE LER E ESCREVER - CAMPO DA VIDA PÚBLICA.pdf> Acesso em: 26/10/2023.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor**. 1997.

Relato de Experiência

Gênero textual do campo da vida pública: o ensino do gênero notícia no 5º do ensino fundamental anos iniciais

670

Sarah Silva Cassiano¹⁹

Sandra Elaine Aires de Abreu²⁰

Resumo

O relato de experiência que se segue é resultado do projeto desenvolvido na disciplina "Atividades de Orientação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV," intitulado "A Arte de Ler e Escrever: Campo da Vida Pública." O principal objetivo do projeto era aprofundar a leitura e escrita dos alunos de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, concentrando-se nos gêneros textuais notícia, jornal e blog. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e utilizou a pesquisa-ação, análise documental com base nos relatórios reflexivos de cada aula e pesquisa bibliográfica como métodos de investigação. A realização de atividades de análise e interpretação de notícias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de diversas habilidades, uma vez que envolve a exploração de narrativas, sequências de eventos e a compreensão de uma linguagem concisa. Além disso, são gêneros presentes no cotidiano indispensáveis para o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Relato de experiência. Ensino Fundamental. Gêneros textuais.

Introdução

¹⁹ Graduando do Curso de Pedagogia E-mail: sarahcassiano62@gmail.com

²⁰ Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br

O presente artigo tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública”.

O campo da vida pública contempla os seguintes gêneros textuais: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma, a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permite que os textos tenham significados para os alunos, desperte o gosto pela leitura e prepara para a produção de textos escritos. (Projeto de ensino, 2023)

671

Desta forma, selecionamos notícia, jornal e blog como gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas. O relato de experiência tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal de Anápolis em 2023. Quanto aos objetivos específicos, temos: apresentar o gênero notícia e suas características constitutivas; informar como os documentos curriculares nacionais, mais precisamente a BNCC, abordam as atividades com o gênero notícia; propor uma sequência didática que envolva o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita, a partir do gênero notícia.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, a pesquisa-ação ocorreu por meio do desenvolvimento do projeto acima mencionado, no período de 05 de outubro a 30 de novembro de 2023, por meio de 5 (cinco) aulas ministradas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, em uma escola municipal de Anápolis no ano de 2023, em turma de 5º ano, no período matutino.

Essa metodologia possibilitou a produção de dados que foram registrados no diário de campo, nos relatórios de atividades e nos planos de ensino-aprendizagem. Para analisar os dados acima mencionados utilizou a técnica de análise documental. A pesquisa-ação seguiu as etapas: ação (planejamento e execução do plano de aula) reflexão (registros reflexivos após a aula) e prática refletida (novos planos mais elaborados e com correção de eventuais falhas no plano e na prática anterior).

A pesquisa bibliográfica respaldou a investigação sobre os campos de atuação, de modo específico sobre os gêneros textuais relativos à vida pública, diante do que a BNCC dispõe:

(...) contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública. (BNCC, 2018, p. 84)

672

Selecionamos para a prática pedagógica, notícia, jornal e blog como gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas no Estágio Supervisionado IV - Docência Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. O projeto de ensino ainda em desenvolvimento, será finalizado no dia 30 de novembro de 2023, diante disso o presente trabalho aborda apenas a primeira aula ministrada. Sendo assim, conforme a BNCC:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p. 67)

Assim, o projeto de ensino visa a formação integral do aluno no viés linguístico para além preparar o aluno para o que a sociedade impõe ele possa analisar essas informações de forma crítica. Para isso, desenvolvemos uma sequência didática para esse gênero do campo da vida pública se torne familiar e significativo para os alunos.

O ensino da notícia no 5º ano do ensino fundamental

O ensino de gêneros textuais é de indispensável importância para que os alunos conheçam textos presentes em seu cotidiano, suas diferentes estruturas e funções sociais. Nas palavras de Marcuschi (2005, p. 15):

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada é levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um.

O gênero notícia e o gênero jornalístico em particular possui a função imprescindível de manter as pessoas informadas sobre o que acontece no mundo. A notícia ocorre por diversos veículos de comunicação e contempla várias esferas da vida baseada em fatos.

Uma notícia é uma forma de comunicação que se estrutura em diversos elementos, cada um desempenhando um papel crucial na transmissão da informação. Esses elementos incluem o título, que se destaca como a frase principal que resume o assunto da notícia. Logo abaixo, encontramos o subtítulo, que fornece informações adicionais e contextualiza o leitor. O lide, por sua vez, constitui o parágrafo inicial da notícia, servindo como a porta de entrada para o leitor, apresentando as informações mais importantes do evento noticiado. Por fim, o corpo textual expande e aprofunda as informações que foram apresentadas no lide, oferecendo uma visão mais abrangente e detalhada do assunto em questão. Esses elementos trabalham em conjunto para fornecer uma notícia completa e informativa aos leitores. (KOCHE, 2011).

Na teoria, as notícias deveriam ser apresentadas da forma mais neutra possível com imparcialidade para que o leitor tire suas próprias conclusões. Entretanto, na prática apesar da impressão de neutralidade os diversos aspectos que envolvem o texto jornalístico contribuem para uma versão dos fatos seja através dos textos verbais ou não-verbais. É preciso essa consciência para que os alunos possam analisar as informações de forma crítica.

Esse gênero e o multiletramento possuem uma estreita relação. Isso se deve ao fato de hoje as notícias circularem por diversos suportes, tais como: televisão, jornais, revistas, internet. Para cada uma dessas formas são necessárias habilidades diferentes.



De acordo com Roger Chartier (2001, p. 219), é fundamental lembrar que “nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo, depende das formas com as quais ele chega até seu leitor”.

Essa variação de formas democratizou o acesso a uma infinita quantidade de informações sobre todo o mundo para as pessoas. Entretanto, facilitou a veiculação de notícias falsas, as chamadas “fake news” que influenciam o julgamento dos indivíduos sobre os mais diversos temas quando numa perspectiva acrítica.

Devido, a isso a importância de variar os suportes desse gênero para que os alunos conheçam as especificidades que lhe são próprias e possam atuar como leitores e escritores nesse processo de letramento.

Como dito anteriormente, a pesquisa-ação, ocorreu no período no período de 05 de outubro a 16 de novembro de 2023, por meio de 5 (cinco) aulas ministradas (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal e Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 26/10	Informar sobre o tema do projeto Campo da vida pública, identificar aspectos de uma notícia, descobrir os conhecimentos prévios sobre o tema.	Gêneros notícia e jornal.	Jornal impresso; aula expositiva dialogada e interpretação do texto, com questões passadas no quadro para que os alunos copiassem e respondessem no Caderno; produção de notícia.
2ª aula 07/11	Expandir os conhecimentos sobre o gênero notícia.	Conceitos sobre notícia: Título; subtítulo; lide e corpo textual	Jornal impresso; vídeo utilizando data show.
3ª aula 09/11	Despertar a criticidade dos alunos sobre o gênero notícia.	Comparar os recursos linguísticos utilizados em diferentes notícias com determinadas finalidades políticas e sociais.	Notícias em data shows, incentivo da oralidade.
4ª aula 16/11	estudo centrado nas notícias divulgadas em blogs com o objetivo de	Gênero blog e gênero notícia.	Apresentação de um blog de notícias através do uso do data show; incentivo da

	conhecer, ler e valorizar a notícia nos seus mais variados suportes.		oralidade; discussão sobre <i>fake news</i> .
5ª aula 17/11	Desenvolver um jornal escrito.	Culminância.	Dividir os alunos para elaborarem um jornal juntos com uso de papel, imagens, tesoura e cola.

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (13/04; 27/04; 11/05).

675

Descrição da aula

Para efetivação do projeto sobre campo da vida pública começamos a aplicar as aulas e fazer os respectivos registros reflexivos. Realizado em uma escola municipal de Anápolis no ano de 2023, em turma de 5º ano, com 27 alunos no período matutino. Com a intenção de motivar os alunos apresentei o projeto e falei sobre a culminância (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). É muito importante iniciar a aula com uma motivação pois, segundo Haydt:

Para que haja uma aprendizagem efetiva e duradoura é preciso que existam propósitos definidos e autoatividade reflexiva dos alunos. Assim, a autêntica aprendizagem ocorre quando o aluno está interessado e se mostra empenhado em aprender, isto é, quando está motivado. É a motivação interior do aluno que impulsiona e vitaliza o ato de estudar e aprender. Daí a importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. (HAYDT, 2011, p.55)

Em seguida, iniciei um “bate papo” sobre os seus conhecimentos prévios do tema: Como você fica sabendo sobre os acontecimentos da sua cidade, país e mundo? Quais ferramentas são utilizadas por você e sua família? Por meios impressos ou digitais? Antigamente, quando não existiam as ferramentas digitais, será que as notícias chegavam rapidamente como hoje em dia? Por qual motivo as notícias são escritas? Para quem a notícia é escrita? Por quem a notícia é escrita? Toda notícia é verdadeira? (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

A participação dos alunos foi muito interessante, quiseram contribuir com seus conhecimentos e experiências sobre o tema. Diante disso, também ficou claro que eles e seus familiares utilizam mais os suportes tecnológicos para se informar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Após esse momento, orientei que eles se organizassem em duplas para a realização das atividades propostas (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). Conforme Haydt (2011) o trabalho em grupo permite: “facilitar a construção do conhecimento; permitir a troca de ideias e opiniões; possibilitar a prática da cooperação para conseguir um fim comum”. (p. 135)

Nesse sentido, na primeira atividade distribuí para as duplas uma página de um jornal impresso e pedi para que copiassem algumas questões que passei no quadro para responder no caderno. As perguntas contemplavam informações sobre a notícia presente nos jornais: Qual o título da notícia; A notícia contém imagem; se tiver imagem, ela tem relação com o título da notícia; qual o público-alvo da notícia; resuma as principais informações presentes na notícia. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Os alunos conseguiram responder de maneira satisfatória as questões sendo necessária pouca intervenção. Percebi assim, que eles possuíam conhecimentos prévios sobre o tema e habilidades de leitura e interpretação. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Após essa atividade, ainda em grupo pedi que formulassem uma notícia sobre um fato ocorrido na escola e ilustrassem a notícia. Nesta atividade, aprendi que deixar o tema livre pode não ser a melhor didática pois, alguns ficaram perdidos e demoraram para entrar em consenso sobre o tema. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023)

Sendo assim, foi atingido o objetivo inicial de trabalhar oralidade, leitura e escrita nessa primeira aula (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Considerações finais

A habilidade de identificar um gênero e analisar de forma crítica seu conteúdo é de indispensável importância para a cidadania nos tempos hodiernos. Desse modo, o projeto de ensino contribui para a formação de indivíduos participativos e críticos na sociedade.

No contexto do Ensino Fundamental nos anos iniciais, um dos gêneros que merece destaque é a notícia, um tipo de texto jornalístico informativo caracterizado por sua linguagem

objetiva. A realização de atividades de análise e interpretação de notícias desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de diversas habilidades, uma vez que envolve a exploração de narrativas, sequências de eventos e a compreensão de uma linguagem concisa.

Sendo assim, através de estratégias nas sequências didáticas pode-se atingir a compreensão desses gêneros e substanciar seu uso na vida concreta.

Referências

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

2018.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo, Contexto, 2003.

KOCHE, Vanilda Salton et. al. **Estudo e produção de texto: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. Vozes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

UM OLHAR SOBRE A REGENCIA NO CONTEXTO DO PROGRAMA RESIDENCIA PEDAGOGICA

Sthefane Aprigio da Silva²¹
Arlete Mendes Silva²²

²¹ Graduanda Sthefane Aprigio da Silva do Curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás CESH. E-mail: sthefaneaprigio01@gmail.com

²² Orientador deste trabalho, Dr. Arlete Mendes Silva. Docente do Curso de licenciatura em Geografia. Doutora em Geografia Agrária pela Universidade de Uberlândia. E-mail: docente@ueg.br.

Introdução

O presente relato apresenta a experiência de estágio vivenciada no Colégio Estadual Professor Salvador Santos. O primeiro contato com o colégio foi devido ao programa da CAPES (RP) Residência Pedagógica no qual sou bolsista desde de 2022. O intuito do programa RP e a capacitação é aperfeiçoamento na formação do acadêmico enquanto graduando. E ser bolsista do RP possibilitou-me a vivência de uma experiência de aprendizagem única. Muito se discute sobre a importância do cumprimento do estágio supervisionado obrigatório na formação do curso de graduação. A experiência de estágio é um momento fundamental na formação de professores, pois permite a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante a graduação e oferece a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar de maneira mais próxima.

E durante este processo do estágio supervisionado pude compreender o real significado e a importância da docência, pois a relação com o aluno e a prática do saber e ser, foi importante para reflexão do ser professor. Além do mais observou-se que, uma boa infraestrutura escolar contribui para melhores práticas metodológicas de ensino, e a infraestrutura escolar desempenha um papel importante na qualidade da educação oferecida. Um ambiente escolar bem equipado, moderno e funcional pode proporcionar um ambiente mais propício ao aprendizado. Isso inclui a disponibilidade de recursos tecnológicos, salas de aula convenientes e seguras e laboratórios bem equipados, e o colégio em si possui uma estrutura nova e moderna que atende as necessidades dos alunos, visto que isso pode facilitar a implementação de métodos de ensino inovadores.

Contextualização

No período do segundo semestre letivo escolar de 2023 iniciou-se o estágio obrigatório no Colégio Estadual Salvador Santos, que se localiza no bairro Calixtolândia e Anápolis- GO. O estágio realizou-se no 2º ano do ensino médio na modalidade (EJA) ensino para jovens e adultos, como parte do curso de licenciatura em Geografia da (UEG -CSEH) Universidade Estadual de Goiás.

O colégio estadual professor Salvador Santos foi reinaugurado em 16/02/2022 pelo atual governador do estado Ronaldo Caiado.

O colégio possui uma infraestrutura muito bem equipada e adequada para atender às necessidades dos estudantes. De acordo com o PPP 2023 o colégio conta com, 8 salas de aulas, pátio coberto multiuso, quadra coberta, bloco de administração, biblioteca e laboratório de informática e ciências integrado. As instalações do colégio foram ampliadas e aprimoradas para atender às necessidades educacionais, oferecendo um espaço mais adequado para o ensino e aprendizagem.

Identifica-se que o fato de o colégio ser recentemente inaugurado e ter uma boa infraestrutura, possibilita melhores práticas de metodologias de ensino. Como por exemplo, o laboratório de informática: que tem computadores suficientes para todos os alunos, o laboratório de informática facilita a integração da tecnologia no processo de aprendizagem. Permitindo que os alunos acessem recursos educacionais online, façam pesquisas relevantes para sua formação.

Lousa digital interativa: A lousa digital é uma ferramenta versátil e pode tornar as aulas muito mais envolventes e interativas. A lousa digital pode ser usada pelos professores, para apresentar conteúdos de formas dinâmicas, e até mesmo permitir que os alunos interajam diretamente com a lousa, tornando o aprendizado mais prático e mais aproveitado. Todas essas ferramentas usadas de maneiras efetivas trazem interação maior para os alunos.

Notou-se que, mesmo com esses recursos, percebe-se que a presença de tecnologia e infraestrutura não é garantia na melhoria e na qualidade do ensino. Pois é fundamental que os professores recebam aperfeiçoamento adequado para aproveitar ao máximo esses recursos. Pois mesmo com todos esses recursos os alunos do EJA não se beneficiam e participam com frequência de atividades com essas ferramentas tecnológicas, talvez pelo fato de que, nem todos os professores receberam aperfeiçoamento adequado para utilização das mesmas.

Discussão

O primeiro acesso a escola ocorreu através do estudo do PPP que é o projeto político pedagógico, este documento reúne os objetivos metas e diretrizes da escola. Após isso iniciou-se a fase de observação das turmas, a fase de observação é muito importante para entender o ambiente educacional e as necessidades dos alunos, é mais importante ainda para a escolha da turma que será realizado o estágio. Após a escolha da turma inicia-se a Regência, que em questão realizou-se em dupla, devido a pequena quantidade de turmas disponíveis.

Em seguida o programa RP, propôs que cada aluno realizasse uma atividade prática ou projeto que contribuísse de forma positiva, na prática pedagógica de ensino na Escola Campo. Na ocasião tive a oportunidade da realização do workshop de profissões, no início o projeto atenderia somente os alunos do 2º e 3º ano do ensino médio, porém se estendeu a todos os alunos do turno noturno da escola campo, até mesmo alunos que estavam cursando o ensino fundamental. Para essa atividade eu pude contar com a ajuda de alguns professores da UEG, como professores de: Economia, Geografia, História e Pedagogia, estes se propuseram a contribuir com palestras para o Workshop. As palestras de administração e economia aconteceram no mini auditório da UEG, já as palestras de História Geografia e Pedagogia ocorreram em seus receptivos laboratórios. Também pude contar com o apoio dos meus colegas, que também são bolsistas do RP ambos contribuíram na organização do evento.

A maioria, senão todos os alunos que estavam presentes no workshop, nunca haviam entrado em uma universidade, e nem ao menos sabiam que ela era pública. identificou-se que a devolutiva deste projeto teve impacto positivo, e o objetivo alcançado. Alguns alunos que estavam para concluir o ensino médio, manifestaram após o evento e nas aulas futuras do estágio que, se sentiram abraçados pela universidade, e iriam prestar o vestibular da UEG para iniciarem na Academia. Isso demonstra a abertura de novas perspectivas para esses jovens.

Através da atividade de intervenção, o workshop de profissões identificou-se que a docência é muito mais do que ensinar, e fazer a diferença é também incentivar. A docência vai além de transmitir conhecimento, ela também envolve motivar e inspirar os alunos, o que é fundamental para o processo de aprendizagem.

A atividade de intervenção workshop de profissões de certa forma foi de grande valia para minha vida acadêmica, enquanto estudante de Geografia, foi um divisor de águas. Após a realização

desta atividade pude perceber que eu seria capaz e gostaria de ser professora, pois essa foi a primeira vez estabelecendo contato direto aluno professor. O programa RP certamente foi uma experiência enriquecedora.

o programa RP tem o papel de contribuir na formação do docente.

Algumas imagens do workshop de profissões realizado na UEG no mês de (maio) de (2023)

682

Figura 1- apresentação do workshop de profissões



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Ao chegar no colégio fui muito bem recebida por todo o corpo pedagógico, foi me dado total liberdade para realizar o estágio sala de aula. De forma que ter essa liberdade foi importante

para atuação enquanto estagiária, e pude desenvolver atividades criativas e aplicar para alunos. Pois anteriormente já havia tido uma experiência com o aproveitamento, não tão eficaz quando gostaria

Durante a Regência com a orientação da Professora orientadora do RP, do Estágio e Didática III que durante todo o estágio orientou-me a realizar com êxito as atividades obrigatórias do estágio. Durante o processo participei do planejamento das aulas com a realização de planos de aulas, seguindo as normativas da BNCC e diretrizes do currículo escolar.

683

Na elaboração do plano de aula, precisamos levar em consideração que a aula é organizada em um tempo didático (tempo da aula) e que a natureza dos conteúdos e as características da turma, desde o número de estudantes até seu desenvolvimento cognitivo, entre outros aspectos, influenciam o êxito dos objetivos pretendidos (Silva, 2023).

Com a disponibilidade de materiais didáticos realizou-se aulas na disciplina de Geografia, sendo duas aulas por semana com duração de 40 minutos cada aula. Foram ministradas aulas com conteúdo dinâmicos em sala de aula e também a realização de aulas no laboratório de informática, utilizando como ferramenta a lousa digital.

As aulas ministradas na lousa digital foram as aulas de infraestrutura da cidade, na qual os alunos interagiram bastante com a lousa. E o projeto realizado na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT/CNPQ/UEG/RP) juntamente com professora orientadora do RP, do Estágio e Didática III que abordou o tema sustentabilidade, foram utilizados os jogos das TTCS e os alunos puderam jogar e interagir na lousa digital e nos computadores disponíveis no laboratório. Este projeto foi elaborado por três Residentes eu e mais duas alunas. E observou-se que o projeto de sustentabilidade impactou de forma positiva os alunos, pois eles puderam aprender a separar os lixos em cada recipiente correto e também a importância de cada um fazer a sua contribuição para com o meio ambiente.

Para nós que elaboramos o projeto foi gratificante ver a satisfação dos alunos em aprender algo novo.

Expectativa

A expectativa após concluir o curso de graduação em Geografia e buscar uma qualificação a mais, como a realização de uma pós graduação, e futuramente realizar um mestrado, para o desenvolvimento profissional contínuo.

Ser professor exige dedicação conhecimento e habilidades de ensino, é uma carreira que permite contribuir para o crescimento intelectual e cidadania dos jovens.

Por fim adentrar no mercado de trabalho, pois somente na prática, e vivenciando realmente à docência dia a dia será possível saber e mediar o que é ser um professor.

Considerações finais

Notou-se que a infraestrutura do Colégio Estadual Professor Salvador Santos, influencia de forma positiva nas metodologias de ensino. Uma vez que se tem recursos tecnológicos, e professores capacitados para utilização dessas ferramentas em favor da melhoria das práticas de ensino é possível alcançar resultados significativos na melhoria das práticas de ensino.

Durante o programa residência pedagógica vivenciou-se a oportunidade do ambiente escolar na teoria e prática como prática na sala de aula. O RP é um programa que aproxima o os estudantes de licenciatura com a carreira de professor, e mostra que na prática é possível desenvolver tais habilidades pedagógicas, para que possamos nos tornar educadores competentes e eficazes e que possam vir a serem melhores trabalhadas posteriormente na docência. logo compreende que o RP tem uma grande contribuição na formação de alunos dos cursos de licenciatura.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade Estadual de Goiás

Seminário de Estágio Supervisionado
(SEPE – IX EDIÇÃO)

Referências

CONCEIÇÃO, Joicyara Nascimento; REIS, Miranda de Jesus. Avaliação: suas modalidades e o reflexo no Ambiente Escolar. [Trabalho de Conclusão do Curso] Faculdade Multirix Cariaci Espírito Santos. [S/N, S. I]

SILVA, Arlete Mendes. Planejamento - Ato de Planejar. Compilação: Metodologias de Ensino: teoria e prática. Material do autor - Didática e Estágio Supervisionado. UEG, 2023 (adaptado).

UEG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Geografia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson Abreu Júnior da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis (GO), 2018

Relato de Experiência

Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Anápolis - Ciências Socioeconômicas e Humanas
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128

Anais disponíveis em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/sepeasdf>

Anais IX SEPE e SES – ISSN: 2447-9357

Projeto a arte de ler e escrever: ensino do gênero textual verbete no 4º ano do ensino fundamental

Ana Laura Santos Dourado²³
Sandra Elaine Aires de Abreu²⁴

Resumo

Neste trabalho, irá ser demonstrado relatos à partir da disciplina de Estágio Supervisionado em Docência nos anos Iniciais do Ensino Fundamental II, na série do 4º ano de uma Instituição pública localizada em Anápolis-GO. As atividades feitas na sala da escola campo teve como temática ‘Verbetes’ e tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal situada no município de Anápolis em 2023. A metodologia foi a pesquisa-ação, por meio do desenvolvimento do projeto de ensino “A arte de ler e escrever: campo da vida pública. Pode-se concluir que o estágio supervisionado desempenha um papel fundamental na formação acadêmica e profissional dos futuros educadores, enriquecendo o ambiente de aprendizado e estabelecendo uma conexão valiosa entre a teoria e a prática na educação.

Palavras-chave: Anos iniciais, Ensino-aprendizagem, verbete.

Introdução

O estágio supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, localizada em Anápolis, desempenha um papel essencial na minha formação acadêmica e profissional como futura educadora, sobretudo no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse cenário, onde os alicerces do conhecimento dos alunos são progressivamente estabelecidos e suas competências socioemocionais são cultivadas, o estágio adquire uma relevância ainda maior.

Ele me proporciona a oportunidade de vivenciar a dinâmica da sala de aula e aplicar na prática os princípios que adquiri durante minha formação teórica. Ao mesmo tempo, também enriquece o aprendizado dos alunos da escola campo, uma vez que eles têm a oportunidade de aprofundar seu entendimento dos conteúdos por meio da minha instrução e do desenvolvimento

²³ Graduanda do Curso de licenciatura em Pedagogia da UEG. E-mail: analaurauegped@gmail.com

²⁴ Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Pedagogia. Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) E-mail: sandraeaa@yahoo.com.br

de atividades pedagógicas direcionadas. Portanto, este estágio beneficia tanto o meu crescimento profissional quanto o aprendizado dos alunos, fortalecendo a compreensão da dinâmica da sala de aula e a importância de criar um ambiente de ensino inclusivo e estimulante para todos.

O presente artigo tem como tema a prática pedagógica resultante do desenvolvimento do projeto de ensino intitulado: “A arte de ler e escrever: campo da vida pública,”

O campo da vida pública contempla os seguintes gêneros textuais: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. Desta forma, a leitura e a escrita de gêneros textuais presentes no campo da vida pública permite que os textos tenham significados para os alunos, desperte o gosto pela leitura e prepara para a produção de textos escritos. (Projeto de ensino, 2023)

Desta forma, selecionamos para a prática pedagógica, verbetes, como gênero textual para o desenvolvimento das aulas. Sendo assim, a o relato de experiência tem como objetivo geral descrever a prática pedagógica do ensino de língua portuguesa no 4º ano do ensino fundamental, em uma escola pública municipal situada no município de Anápolis em 2023. A pesquisa adotou como meios de investigação pesquisa-ação, análise documental e a pesquisa bibliográfica. A pesquisa-ação ainda está execução, portanto por meio do desenvolvimento do projeto acima mencionado, neste artigo irá ser relatado as experiências do período de 17 de outubro e 19 de novembro de 2023, com duração de 3 horas (três) cada, em turma de 4º ano, no período matutino. Para a análise de informações, adotou-se a técnica de análise documental. Além disso, a pesquisa bibliográfica serviu como base para a investigação dos gêneros textuais associados à esfera pública.

O ensino dos verbetes no 4º ano do ensino fundamental

Para trabalhar os verbetes, utilizamos o dicionário. Os dicionários destinados aos alunos da educação básica são categorizados como dicionários escolares, visto que, de acordo com as palavras de Pontes (2009), esses dicionários são concebidos como "recursos lexicográficos monolíngues destinados a estudantes que estão passando pelo processo de aprendizado de sua

língua materna, ou seja, os dicionários escolares são criados especialmente para serem usados por estudantes que estão cursando a educação básica. Eles são chamados de "dicionários escolares" porque são feitos para atender às necessidades desses estudantes que estão aprendendo a língua em que se comunicam diariamente. Esses dicionários são desenvolvidos levando em consideração o nível de conhecimento e compreensão dos alunos em processo de aprendizado. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Como dito anteriormente, a pesquisa-ação que ainda está em andamento, ocorreu no período de 17 de outubro e 19 de outubro de 2023, e dará continuação até o mês de novembro de 2023. Um total de 2 aulas ministradas com duração de 180 minutos cada (DIÁRIO DE CAMPO, 2023). O que pode ser verificado no quadro I:

QUADRO I – Aulas, objetivos, conteúdos, recursos e estratégias de ensino de aprendizagem no 2º ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal e Anápolis/GO – 2023.

Aulas	Objetivos	Conteúdos	Recursos e Estratégias de ensino e aprendizagem
1ª aula 17/10	Introdução do tema “verbetes” (conceito, definição e interpretação), reconstrução das condições de produção e recepção de textos e localizar nesses textos palavras para esclarecer e reconhecer significados.	Verbetes	Quadro, folha A4, cópias de textos científicos, dicionário e enciclopédia online.
2ª aula 19/10	Trabalhar o gênero textual “verbetes”, leitura e do Hino de Goiás e realização de pesquisa de palavras desconhecidas no hino. Após, a pesquisa e escolha da palavra desconhecida, fazer um verbete desta palavra em uma folha A4 (contendo a palavra, o gênero e os significados dela).	Verbetes	Quadro, folha A4, Hino de Goiás impresso e dicionário.

Fontes: Planos de ensino e aprendizagem (17/ 10; 19/10).

A primeira aula do desenvolvimento do projeto do dia 17/10/2023, foi intitulada como “Pesquisadores de verbetes”, tendo como objetivo de ensino a introdução e construção do gênero textual “verbetes”. Nessa aula, foi perguntado aos alunos o que eles entendiam de “verbetes” e o

que eles cogitavam que era esse gênero. As respostas dos alunos demonstraram que eles estavam atentos e participativos, porém muitas respostas revelaram que não possuíam o conhecimento sobre o gênero textual “Verbete”. As respostas dadas por eles foram: “eu acho que é verbo”, “eu acho que é adjetivo”, “professora, eu acho que é comida”. Em seguida, foi mostrado a eles, alguns verbetes no quadro e através de imagens impressas, e, explicação da diferença de dicionário e enciclopédia.

Foi proposto uma atividade em grupo, na qual eles escolheriam o nome dos seus respectivos grupos, contendo o apoio de um líder escolhido por sorteio, para a leitura de um texto chamado “Como fazíamos sem... Remédios”, e, durante essa leitura, realizar a pesquisa das palavras sublinhadas no texto com apoio de dicionários que foram entregues a eles. Essa atividade foi nomeada como “Dinâmica do grito”, porque o grupo que realizasse a pesquisa de todas as palavras, eles teriam que gritar o nome do grupo e falar em voz alta os significados das palavras encontradas. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Solé (1997) destaca a importância de os alunos compreenderem o que está sendo apresentado a eles, seja por meio de explicações, expectativas ou pela expressão de dúvidas. Essa compreensão se torna evidente ao observarmos as leituras realizadas e compartilhadas no 4º ano da escola campo. Durante essas atividades, houve um aprofundamento e questionamentos sobre os significados das palavras que não puderam ser encontrados no dicionário, uma vez que essas definições estão, na verdade, disponíveis em enciclopédias (Diário de Campo, 2023).

Através dessa dinâmica, foi possível notar o interesse que surgiu à medida que os alunos se envolveram na busca por significados e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do texto após a pesquisa. Essa abordagem se alinha com a perspectiva de Mello (2006), que enfatiza que à medida que os alunos vivenciam experiências práticas, eles se envolvem no processo de aprendizado e adquirem conhecimento de maneira mais eficaz. Sendo assim, a prática pedagógica revela-se como uma ferramenta eficaz na formação dos alunos e no enriquecimento do processo educacional.

A aula referente ao dia 19/10/23, foi trabalhado o gênero verbete através de uma atividade que teria como elemento de pesquisa o Hino de Goiás impresso. Foi perguntado a eles de forma interativa, se sabiam canta-lo e compreendê-lo e os alunos responderam que já conheciam o Hino

e sabiam cantá-lo. Ocorreu a leitura e a escuta da canção, explicação da história do Hino, e, logo após, com a mesma divisão de grupos da aula anterior, os alunos iniciaram a atividade que tinha como objetivo falar as palavras que não conheciam que não conheciam e escrevê-las em uma folha A4 no modo horizontal e transformá-la em um verbete de dicionário.

Foi percebido o interesse no desenvolvimento da atividade de verbete. Logo após, a realização, da escrita, os grupos apresentaram o nome do verbete, o gênero da palavra e seu significado para a sala. Houve um pouco de insegurança por parte de alguns alunos devido a apresentação ter ocorrido na frente de todos da turma, mas a estagiária acalmou e ajudou no processo da fala da atividade. (DIÁRIO DE CAMPO, 2023).

Mello (2006) mostra que o professor deve ter uma abordagem pedagógica adequada que poderá promover o desenvolvimento do conhecimento, e, que também facilitará a interação entre professor e aluno.



Figura 1: Imagem autoral, Alunos do 4º ano pesquisando no dicionário, 2023.



Figura 2: imagem autoral, alunas do 4º ano pesquisando no dicionário, 2023.

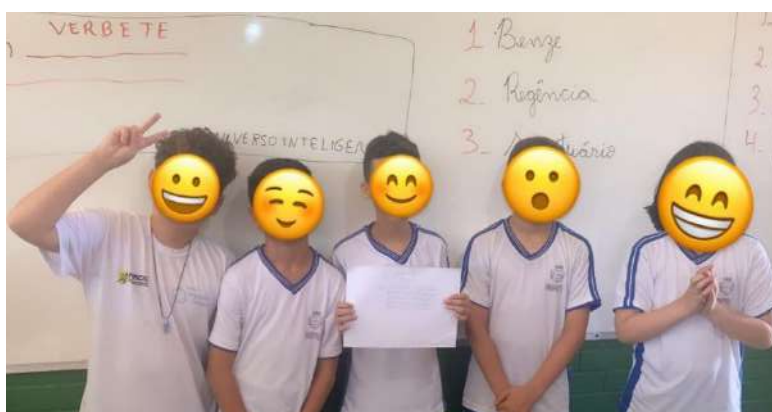


Figura 3: imagem autoral, alunos do 4º ano apresentando suas pesquisas, 2023

Considerações Finais

É evidente a importância do estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental como uma ferramenta valiosa para a formação educacional e pedagógica para o estagiário. A experiência proporcionou a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, momentos, por exemplo, sobre a importância dos alunos aprenderem conceitos. A abordagem pedagógica aplicada, baseada na interação e no estímulo ao questionamento por parte dos alunos, revelou-se eficaz na revisão da compreensão dos gêneros textuais, como o "verbete".

Ao longo das atividades desenvolvidas, ficou claro que a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, incentivada por meio de atividades práticas e interativas, foi fundamental para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa no dicionário, compreensão textual e expressão oral. A dinâmica do trabalho em grupos não apenas encorajou a colaboração entre os alunos, mas também ajudou a superar desafios individuais, estimulando a confiança e a autoexpressão, mesmo diante de situações que poderiam gerar insegurança, como as apresentadas em sala de aula.

Referências

ANÁPOLIS. Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Anápolis, 2023.

DIÁRIO DE CAMPO. 2023.

PONTES. Dicionário para uso escolar: o que é como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Artmed, Papirus, 1997.

MELLO, Suely Amaral. **Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil**. In MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

Relato de Experiência – Licenciatura em História

Rafaela Duarte de Souza²⁵

Introdução

O Estágio Supervisionado possui um importante papel na formação acadêmica e profissional dos estudantes, servindo como uma ponte entre o mundo acadêmico e o mundo profissional. Ele oferece aos estagiários a oportunidade de adquirir conhecimento prático sobre a administração, as diretrizes e o funcionamento das organizações, bem como suas interações com a comunidade. Este processo é fundamental por diversos motivos como a experiência prática, a integração com o mundo do trabalho, o enriquecimento da formação acadêmica, a atualização constante e a consciência das necessidades da comunidade em que se atua. Isso beneficia tanto os estudantes quanto as organizações e a sociedade como um todo.

O estágio permite que o aluno coloque em prática todo o conteúdo teórico adquirido durante sua graduação. Dentre os principais objetivos do estágio em licenciaturas cabem destacar: realizar observações para aproximar o estagiário da comunidade, observar o funcionamento da escola-campo como a relação entre alunos, professores e demais funcionários, se aproximar da dinâmica da sala de aula fora da faculdade, se envolver diretamente com uma das áreas de atuação do curso tais como planejamento e organização de aulas e atividades, além de adquirir experiência.

“Espera-se que os profissionais hoje, além de estimulados e bem preparados, sejam atualizados e conscientes de que sua formação é permanente. Sendo assim, é preciso extrapolar a formação tradicional dos professores que se concentra em prepará-los no domínio dos conteúdos, das técnicas e estratégias de ensino. A formação atual prevê um profissional reflexivo crítico envolvido com sua própria formação, um profissional que se envolve politicamente nos processos decisórios em diferentes contextos de sua atuação – da sala de aula, da escola, das associações etc., que dialoga com diversas áreas do conhecimento e toma / usa o resultado disso como insumo para sua atuação em sala e que, enfim, exercita e promove a cidadania a partir da própria atuação.” (FREITAS, 2004, p. 120)

Os relatos de experiência em estágio desempenham um papel crucial na promoção de aprendizado, compartilhamento de conhecimento e na documentação de eventos. Constitui uma

²⁵ Graduada em história na UEG e mestranda em ciências sociais e humanidades TECCER-UEG.

ferramenta valiosa para a reflexão, comunicação e construção de conhecimento. Tendo isso em consideração, esse trabalho almeja discorrer sobre as experiências adquiridas durante as atividades de Estágio Supervisionado juntamente com a disciplina de Metodologia e Prática no Ensino de História, do curso de licenciatura em história da Universidade Estadual de Goiás UnCSEH Nelson de Abreu Junior, realizado com alunos do Ensino Médio (9º ao 3º ano), no período de outubro de 2022 a fevereiro de 2023²⁶, durante o programa de residência pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As atividades de estágio foram realizadas no Colégio Estadual Professor Heli Alves e Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista. A proposta consiste no acompanhamento do funcionamento dos colégios-campos, análises de sua estrutura e na elaboração e aplicação de atividades e aulas, com o intuito de aperfeiçoar as atividades obrigatórias de estágio e aumentar a experiência na atuação profissional.

2. Estrutura do Estágio

O Estágio Supervisionado é uma atividade obrigatória, prevista pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. O estágio no curso de Licenciatura em História na UEG totaliza 400 horas e é dividido em Estágios I, II, III e IV, com duração de um semestre cada. Eles são compostos pelas fases de: Observação, Semi Regência e Regência. Todos os estágios são acompanhados pela disciplina de Metodologia e Prática no Ensino de História, que é o principal suporte teórico para a realização das atividades previstas, além das outras disciplinas teóricas do curso.

No primeiro semestre de estágio supervisionado, é realizada a observação. Nessa fase devem ser observados: a estrutura dos colégios-campo, bem como seu funcionamento, além de análises de livro didático e documentos do colégio como o Projeto Político Pedagógico (PPP). O segundo semestre do Estágio compõe a fase de acompanhamento do professor regente nas aulas, é importante para esse momento o conhecimento prévio visto no período anterior de análise

²⁶ Devido a pandemia de Covid19 os períodos da graduação sofreram uma quebra nos meses padrões de cada semestre, o período que normalmente acontece entre os meses de agosto a dezembro foi realocado para os meses de setembro a fevereiro.

estrutural e teórica do funcionamento do colégio, neste momento é necessário realizar anotações para posterior análise e reflexão das experiências vivenciadas, essas anotações são utilizadas na Regência, Semi Regência e na produção do relato de experiência. No Estágio III, começam as atividades de Semi Regência, nessa etapa são feitos planejamentos de aulas, atividades, provas, correções e acompanhamento das aulas. O último semestre de estágio completa a Regência, com a aplicação de aulas e demais atividades.

3. Estrutura dos colégios campos

3.1. Colégio Estadual Professor Heli Alves

O Colégio Estadual Professor Heli Alves é uma instituição residencial localizada em Anápolis, Goiás, na Rua Lopo de Souza Ramos, próximo a uma praça muito movimentada. O colégio oferece um lanche para cada turno e os alunos recebem um auxílio de R\$100,00 por mês, mediante presença nas aulas. A escola possui laboratório de informática, cantina, sala para professores, coordenação quadra esportiva, cozinha, sala de leitura, além de mesas de jogos, bolas de futebol no pátio e secretaria além de uma biblioteca que conta com poucos livros não didáticos, a estrutura possui nove salas de aula com lousas interativas e ventiladores móveis. A escola é equipada com bebedouros, e banheiros. O colégio é acessível, mantém boas relações entre funcionários e alunos, oferece ensino fundamental e médio nos três turnos e tem uma boa manutenção regular.

3.2. Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista

O Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista também se localiza em Anápolis, na Rua 14, no bairro Maracanã, próximo a um parque ecológico. O colégio recebe jovens de diversos pontos da cidade. A instituição oferece uma biblioteca com uma boa quantidade de livros literários, lanchonete, salas de aula com *datashow* e ar-condicionado, sala de professores salas de coordenação, pátio coberto e ao ar livre, palco para apresentações, sala de linguagem, jardins, laboratórios de química, informática e biologia, quadra coberta, bebedouros e banheiros acessíveis e uma rádio que no momento estava desativada. Toda a estrutura está em bom estado de conservação, com exceção

do forro do teto das salas de aula e biblioteca, que apresentam muitos pontos de vazamento durante o período de chuva. A relação entre funcionários e alunos é boa, com poucos conflitos diários. A escola oferece ensino fundamental e médio nos três turnos, com o fundamental no vespertino e o médio no matutino e noturno. Todos os alunos recebem auxílio do governo de R\$100,00 por mês, mediante presença nas aulas e são oferecidos lanches em todos os turnos.

4. Atividades realizadas:

Realizei as atividades de estágio I, II e III no CEPI Gomes de Souza Ramos, também na cidade de Anápolis, no decorrer do Estágio III, tive a oportunidade de participar do programa de Residência Pedagógica da CAPES, o que causou a troca do colégio-campo. A seguir retratarei as principais atividades realizadas no período de outubro de 2022 a fevereiro de 2023.

Durante os meses de novembro a dezembro conclui a etapa de observação nos dois colégios, nesse período o que mais me chamou atenção, foram os problemas de ambas as escolas, relacionados a disciplina dos estudantes. Outro problema muito debatido pelos funcionários das escolas, diz respeito ao uso de celular, que é proibido em sala de aula quando não utilizado para fins educativos, o aumento do uso de dispositivos eletrônicos sofreu um aumento após o período pandêmico de 2020 a 2022 onde as aulas presenciais foram suspensas e o sistema de ensino remoto adotado como medida de urgência.

Dentre os meses de dezembro a janeiro foram feitos planos de aula sobre temas diversos da história. A elaboração destes, foi fundamentada nos conceitos de Jorn Rüsen, pensando as chamadas “questões de segunda ordem” que por definição, “são os conceitos em torno da natureza da história (explicação, objetividade, evidência, narrativa) subjacentes à interpretação de conceitos substantivos tais como ditadura, revolução [...]” (SHIMIDT et al, 2011, p. 11). Assim, entende-se que são ideias mais complexas, que estariam interligadas a temas da história, e ajudariam a tornar a história temática mais significativa. A busca por tais questões instiga o professor a pensar historicamente, não uma série de acontecimentos que tiveram início e fim delimitados, mas enxergar nos fatos, os legados que reverberam no tempo. Sendo assim, todos os planos de aula

elaborados durante este período de residência objetivam consolidar essa teoria, buscavam tratar o contexto histórico do tema trabalhado, causas, consequências, motivações (políticas, econômicas, religiosas etc.), e como estes eventos afetaram a atualidade.

A fase de Semi Regência da residência, constituiu além da elaboração de planos de aula, a produção de atividades para alunos do 2º ano do ensino médio sobre o recorte temático do Renascimento. A atividade foi voltada para conteúdos relacionados a locais, períodos e fatos bem como uma análise mais crítica acerca do tema. Durante a fase final da residência, ocorrida nas últimas semanas de fevereiro, também foi feita uma análise do livro didático com o objetivo de conhecer e refletir criticamente o seu conteúdo e suas metodologias.

Entre os dias 4 e 9 de fevereiro, as atividades da residência foram voltadas para a elaboração e aplicação de uma aula para uma turma de terceiro ano do colégio Heli Alves sobre o tema a crise de 1929. A aula foi planejada em 3 momentos, no primeiro um retorno ao conteúdo anterior, a Primeira Guerra Mundial, ressaltando alguns pontos que foram determinantes para a Crise de 1929, o segundo momento foi reservado para a definição de alguns conceitos econômicos que seriam trabalhados no decorrer da aula, o terceiro momento da aula comportaria a parte mais analítica do tema, para isso foram preparados slides com gráficos, fotografias do período e os principais tópicos abordados, os 10 minutos finais da aula foram reservados para um debate sobre as consequências da Crise de 1929 para a atualidade.

A aplicação da aula ocorreu no dia 8 de fevereiro de 2023 no período noturno, a classe não estava cheia no momento da aplicação. A maior parte dos alunos do período noturno do colégio, especialmente os do 3º ano, trabalha além de estudar, e em boa parte das aulas não demonstram muito entusiasmo com as disciplinas. Durante a aula a lousa interativa da turma sofreu falha e os slides não puderam ser passados, seguindo um importante preceito da metodologia e prática de ensino foi elaborado previamente um segundo plano para o caso de falha com os slides, a aula foi então realizada utilizando como material de apoio textos e imagens presentes no livro didático, porém os alunos do período do noturno não recebem livros didáticos. Com isso durante a aula foram feitas leituras previamente selecionadas de alguns trechos do livro, e a partir do google

imagens foram apresentados os gráficos e fotografias mais relevantes a matéria. Todo o conteúdo foi aplicado com sucesso.

Ao conhecer a estrutura do colégio Polivalente, também foi apresentado o funcionamento do sistema de notas e planos de aula preenchidos obrigatoriamente por todos os professores da rede estadual pública de ensino. Esse sistema visa garantir que os planos de aula sejam elaborados com antecedência além de garantir a aplicação dos conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um sistema de fácil operação e é constantemente conferido pela secretaria de educação.

4.1. Fundamentação teórica

A "cientifização" do pensamento histórico tem como objetivo garantir que o estudo e o ensino da história sejam baseados em princípios científicos, promovendo a objetividade e a qualidade da disciplina. Ao conceber a didática da história como uma ciência do aprendizado histórico, ela se concentra no processo de como os estudantes aprendem história, além de transmitir o conhecimento histórico. Isso contribui para uma educação histórica mais robusta e eficaz.

Alguns fatores constituem como referência determinantes essenciais da matriz disciplinar da ciência da história. Eles determinam o que realmente constitui a cientificidade da produção cognitiva da ciência da história, e são descritos como: carências de orientação ao longo da vida, perspectivas da interpretação do passado como história; métodos de pesquisa; formas de apresentação e funções da orientação cultural. Dentre eles, correspondem a questões didáticas: carências de orientação; formas historiográficas de orientação; funções de orientação existencial, que leva em conta o saber histórico. Esses últimos três fatores provam o problema de atribuir a didática da história a função única de apenas transmitir os saberes históricos.

Concepções teóricas do aprendizado podem ser fecundamente aplicadas à especificidade do histórico, quando isso ocorre no curso de uma didática de história que tenha a consciência histórica como seu objeto mais importante. (Rüsen, 2012 p.16,)

Para Fonseca o professor de história desempenha um papel crítico na transformação do conhecimento histórico em algo que seja acessível, compreensível e significativo para os alunos. Através de sua preparação, atitude e abordagem, ele facilita a assimilação e a reflexão sobre o conhecimento histórico, contribuindo para uma educação histórica mais eficaz e envolvente. (Fonseca, 2003 p.71).” Ou seja, uma aula vai além de sua aplicação, é importante que em cada fase da elaboração e da aplicação possuam uma base teórica sólida.

4.2. Novos desafios

O período correspondente a pandemia de Covid19, apresentou muitas dificuldades e trouxe à tona problemas estruturais novos e outros já existentes, como por exemplo a falta de acessibilidade de parte dos alunos a meios de comunicação virtuais, carência de espaços nas residências dos alunos para que possam realizar atividades estudantis. Ainda assim, foi adotado o sistema de ensino a distância (EAD), como medida de urgência, o que causou incontáveis danos ao sistema de ensino. Além das dificuldades imediatas, após o retorno as aulas presenciais, alunos e professores enfrentaram novos desafios, que por serem recentes ainda não foram solucionados. As consequências dessa pandemia ainda não foram totalmente reveladas e vão exigir novos estudos.

5. Conclusão:

A experiência mostrou que a teoria adquirida, seja na disciplina de metodologia, suporte do estágio, seja nas disciplinas temáticas estudadas ao longo da graduação, podem e devem ser aproveitadas e mescladas aos conteúdos temáticos exigidos na educação básica. A junção teoria e prática são o diferencial para boas aulas de história, pois possibilita novas reflexões para o professor e para os alunos. Entretanto, percebe-se que é necessário ter um certo cuidado para que não se exclua a narrativa da sucessão de eventos que levou a determinado fato histórico, pensando que as problematizações por si só não são o essencial da aula. Ao contrário, é preciso encontrar o equilíbrio sem cair no extremo da história factual, ou no das reflexões que apontam pouco o conteúdo trabalhado em cada ocasião.

Um importante aspecto percebido durante a residência diz respeito ao uso de fontes históricas pelo professor. Tanto para as atividades teóricas quanto para a aula aplicada, foram buscados diferentes materiais para comprovação de cada conteúdo apresentado de forma a envolver o aluno no tema trabalhado. O uso de músicas, imagens, livros de teoria e literatura, vídeos, jornais dentre outras fontes ajudam a tornar a aula mais lúdica e, conseqüentemente, mais interessante. A atualização constante de métodos e teorias pedagógicas e didáticas é de extrema importância para o bom andamento do ensino e aprendizagem.

Vale destacar que um frequente problema enfrentado por todos os professores em atuação são os efeitos que a pandemia de Covid19 causou. Após o ensino remoto, tanto alunos quanto professores tiveram e ainda tem certas dificuldades em diferentes pontos da vida acadêmica cotidiana, causadas por medos, inseguranças, problemas de concentração, dificuldade para retornar a rotina dentre outras adversidades.

Ressalto por último a importância da teoria de Jorn Rüsen para pensar as chamadas “questões de segunda ordem” que agregam valor aos fatos, e provam a importância de um ensino de história como ciência, onde os fatos são criticados, refletidos, analisados e pesquisados sempre realizando ligações do passado com o presente. O ensino de história deve ser constantemente atualizado e pesquisado buscando o aperfeiçoamento de sua aplicação.

Referências

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas-SP: Papirus Editora, 2003.

FREITAS, Maria Adelaide de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira. Experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004. p.117-130

Qedu. Colégio **Estadual Polivalente Frei João Batista**. 2021 Disponível em <<https://qedu.org.br/escola/52020541-colegio-estadual-polivalente-frei-joao-batista>> Acesso em: 8 de fevereiro de 2023.



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

Qedu. **Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira.** 2021 Disponível em:<
<https://qedu.org.br/escola/52020487-colegio-estadual-professor-heli-alves-ferreira>> Acesso em: 8 de fevereiro de
fevereiro de 2023.

RUSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba – PR. UFPR. 2010.

RUSEN, Jorn. **Iluminismo e Historicismo: premissas históricas e opções da didática da história** *In:* RUSEN,
Jorn. *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.* Curitiba: W.A. Editores, 2012. P. 15-31.



MORTE E LUTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Thalita Fernanda Moreira Cardoso Amaral¹
Prof. Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro²

Introdução

O presente resumo expandido refere-se a uma pesquisa de mestrado, situada na linha “Educação, Escola e tecnologias”, eixo temático: “Processos Educativos e Diversidades”, do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás. O Objeto central da pesquisa reside em promover olhares para realidades subjetivas, mas que permeiam a realidade de todos ambientes sociais, entre os quais a escola: o luto.

Convidar a dialogar sobre aspectos que demarcam as finitudes humanas nem sempre resultará em aceite, posto tratar-se de um lugar ainda desconhecido, sem possibilidade de reversibilidade, é muitas vezes tatear no escuro e não saber o que pode encontrar. Então pode-se pensar: por que então falar sobre o assunto? E mais, porque falar e pesquisar determinado tema em uma instituição de ensino? O que tem a educação a ver com isso? Pois bem, essa pesquisa demarca o lugar do desconhecido que é diferente do lugar do não saber. Entendemos a educação também como lócus de manifestação de nossa subjetividade humana e de toda carga que estas produzem no humano.

Por não ser frequentemente abordada a temática do luto, os sujeitos que o experienciam, podem vivenciar a falta de permissividade pela sociedade e até por si mesmos de seus processos. Nas instituições escolas o movimento esperado não é o que reforce o falar sobre o desconhecido, sobre as dores, sobre as vivências, mas sim, produzir

¹ Discente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação Linguagens e Tecnologia, da Universidade Estadual de Goiás ((PPG-IELT/UEG). Pós graduada em Suicídio e Luto (Instituto Suassuna). Graduada em Psicologia (PUC-GO). Anápolis, Goiás, Brasil - E-mail: thalitafernandamoreira@gmail.com

² Professor Orientador do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião (PUCPR). Doutor em Educação (PUC-Goiás). Mestre em Educação (UNIUBE). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FIBRA). Possui curso Superior de Tecnologia em Logística (Universidade Estácio de Sá). Licenciado em Pedagogia - Séries Iniciais (UVA). Bacharel em Teologia (UNIFAI). Anápolis, Goiás, Brasil – E-mail: raimundo.mota@ueg.br



espaços que visam a produtividade e a preparação para a mesma, no mercado de produção. Franco (2021) ressalta que “em uma sociedade que valoriza as relações profissionais pela linha de produtividade e não do afeto, o luto no ambiente de trabalho enquadra-se na experiência de luto não reconhecido” (p. 142).

Casellato (2015, p. 34) afirma que:

Quando uma perda não é reconhecida, experimenta-se o fracasso do ambiente social em oferecer a aceitação e o suporte necessários aos enlutados, que lhes garantiriam a segurança de se sentirem pertencentes e conectados. Consequentemente, a experiência de luto será incrementada por um sentimento de alienação e solidão (Casellato, 2015, p. 15).

Sendo assim o que pode ocorrer com a não permissividade de falar sobre a temática, e não encontrar local adequado para assim se fazer, pode acarretar em um luto que não tem fim, com desdobramentos negativos. Diante deste cenário inúmeras questões emergem sobre o tema. Esta pesquisa centra seus esforços em responder a seguinte **questão**: Que vivências e experiências os professores atuantes nas escolas constroem sobre o tema e como se percebem diante do desafio de trabalhar este tema na educação escolar?

Ao ter presente a questão principal, na tentativa de evidenciar possíveis respostas, traçar-se como **objetivo geral**: Desvelar as vivências e experiências de docentes sobre o luto na realidade escola. Este objetivo desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**: apreender as significações sobre o luto com a realidade humana; compreender os desdobramentos e silenciamentos sobre o luto no processo de ensino aprendizagem; e como os docentes vivenciam as experiências de luto que demandam atuação na escola.

Desenvolvimento

O conceito de morte e luto vem recebendo várias contribuições ao longo das transformações históricas e culturais, isso se dá pelos vários avanços tecnológicos, o avanço da ciência, os vários estudos relacionados ao tema e as contribuições singulares que cada cultura possui sobre a morte.

Caputo (2008) relata que na idade Média do século V até o século XII a morte era vista como domesticada e familiar. Esse fato ocorria, pois, a morte acontecia em um



contexto naturalizado, em espaços conhecidos pelo próprio sujeito (a exemplo: na própria casa). Porém, a partir do século XII até o XV (período que marca a segunda Idade Média e a baixa Idade Média), observa-se um movimento diferente frente às concepções de morte até então construídas. As certezas começam a ceder lugar para as incertezas e a igreja que pregava a naturalização da morte passa a modificar seu discurso afirmando ocorrer um tipo de julgamento divino imediato. Esse marco na história é capaz de modificar toda a construção envolta de uma morte naturalizada e passa a construir uma concepção de julgamento frente à morte, onde abre espaço para dúvidas, medos e evitação da morte.

Consequentemente neste mesmo século onde se tem vários marcos da baixa Idade Média (mais especificamente no século XIV), ocorrem vários acontecimentos que colocam em evidência o processo de morte, como: a peste negra, as revoltas camponesas e as guerras. No que se segue a história dos séculos pode-se observar grandes acontecimentos onde o fenômeno da morte foi um fato, porém sem possibilidade de ser vivenciada e elaborada. Na Idade Moderna (que ocorre entre o século XV e o século XVIII) observa-se uma movimentação que possibilita vários questionamentos frente às certezas absolutas da igreja, a qual detinha todo o processo de conhecimento. Tudo estava agora em questionamento, até mesmo a morte.

Mattedi e Pereira (2007) argumentam que:

na sociedade moderna, a morte é organizada socialmente de forma objetiva. Esse processo de objetivação do morrer é resultado da convergência de duas transformações que se encontram interligadas: por um lado, do encontro das racionalidades científicas das áreas médicas e mercantil, bem como da indústria funerária; por outro, do declínio progressivo da religião no processamento da morte na modernidade (MATTEDI, PEREIRA, 2007, p. 320).

Após essa mudança significativa advinda do período histórico da Idade Moderna, é possível observar várias mudanças no decorrer da história. A se observar no século seguinte, século XIX que tem seu grande marco na era Vitoriana. Era esta que ficou conhecida por assim dizer pelo reinado da Rainha Vitória onde a morte e o processo de luto ganharam visibilidade. É desta época que se tem a associação da vestimenta de cor preta no processo de enlutamento.



A morte e o luto sempre fizeram parte da sociedade. O autor Bowlby (1961) afim de aprofundar sobre a temática, realiza alguns estudos com a finalidade de construir uma teoria que baseava-se em fases para abarcar o processo de luto. Em um momento inicial o autor elabora três fases e em outro momento acrescenta-se mais uma. Sendo então quatro fases: “1. Fase do torpor ou aturdimiento; 2. Fase da saudade; 3. Fase de desorganização e desespero e 4. Fase de maior ou menor grau de organização” (p. 115).

Por outro lado Parkes (2009) descreve a perda como sendo “o resultado comum ao amor e ao pesar, o preço que temos que pagar” (p.39). O autor é o primeiro a doar tal sentido ao processo de perda. O mesmo parte da premissa de que a dor que provém do luto equivale ao tamanho do investimento do amor direcionados a pessoa falecida e que só se sofre e se enluta por aquilo ou por alguém que é significativo. O luto para este autor seria o custo do amor e a única forma de evitar tal dor advindas do processo de rompimento seria evitando o vínculo que resulta no amor.

Kovács (2020) defende a idéia que é possível realizar a educação para a morte. A autora compreende a educação para a morte sendo um:

desenvolvimento que pressupõe uma preparação para a morte, que não precisa obrigatoriamente ser realizada no topo de uma montanha, como ermitãos, ou dentro de casa, isolados, e sim no seio da sociedade da qual somos membros integrantes. Frequentamos escolas por mais de vinte anos de nossa existência e assim nos preparamos para a vida social; da mesma forma deveríamos também nos preparar, pelo menos “vinte anos”, para o fim de nossa existência, em algum tipo de “escola”. Essa educação envolve comunicação, relacionamentos, perdas, situações-limite- nas quais reviravoltas podem ocorrer durante a vida; sobressaltos ou vicissitudes nas fases do desenvolvimento, perdas de pessoas significativas, doenças, acidentes e até mesmo o confronto com a própria morte (Kovács, 2020, p. 23).

Contudo, pode-se notar que os conceitos de morte e de luto vem sofrendo várias modificações ao longo da história. Cada autor conceitua o luto de forma a refletir o momento histórico em que se encontra, sua cultura, e vivências.

A presente pesquisa possui aproximação com o método fenomenológico, uma vez que busca a essência das vivências. Para Husserl (2012): “O método da crítica do conhecimento é o fenomenológico; a fenomenologia é a doutrina universal das essências,



em que se integra a ciência da essência do conhecimento” (p.22). A abordagem adotada é a qualitativa, seus objetivos são de ordem exploratória, sobre os procedimentos a pesquisa é bibliográfica e empírica. Deste modo, o lócus da pesquisa será a Escola Municipal João Alves de Queiroz, localizada no município de Goiânia-Go. Serão realizadas entrevistas narrativas com 10 professores e uma coordenadora, totalizando 11 sujeitos que participarão da pesquisa.

Considerações finais

Até o presente momento no processo da pesquisa foi realizado: levantamento bibliográfico, fichamentos e resumos dos conteúdos teóricos, a elaboração do projeto para a submissão ao Conselho de Ética para a autorização para ida ao campo e a elaboração dos termos que compõem a submissão ao Conselho. O que foi possível concluir até o presente momento foi que existem poucos estudos e pesquisas sobre a temática morte e luto no contexto escolar. O que levanta vários questionamentos sobre a baixa produção sobre uma temática extremamente importante.

Referências

- BOWLBY, J. Separação e perda na família. In: BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Trad. Álvaro Cabral. 5. ed. São Paulo, 2015, p. 115.
- CAPUTO, R. F. **O Homem e suas representações sobre a morte e o morrer: um percurso histórico**. Saber acadêmico. n. 06, Dez. 2008. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20180403124306.pdf>.
- CASELLATO, G. Luto não reconhecido: o fracasso da empatia em tempos modernos. In: CASELLATO, G. **O resgate da empatia suporte psicológico ao luto não reconhecido**. São Paulo: Summus, 2015, p. 15 .
- FRANCO, M. H. P. **O luto no século 21: Uma compressão abrangente do fenômeno**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021, p. 142.



Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado

Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

HUSSERL, E. Encadeamento das ideias das lições. *In: A ideia da Fenomenologia*. Ed. 70, p. 22.

KÓVACS, M. J. **Educação para a morte: quebrando paradigmas**. 1. Ed. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2021, 224 p.

MATTEDI, M. A; PEREIRA, A. P. Vivendo com a morte: o processamento do morrer na sociedade moderna. *Caderno CRH*, Salvador, v.20, n. 50, p. 319-330, maio/agosto, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccrh/a/6dwBVkwTPWVFdZK3W8ZH5vJ/?format=pdf&lang=pt>.

PARKES, C. M. **Amor e Perda: as raízes do luto e suas complicações**. Trad. MariaHelena Pereira Franco.- São Paulo: Summus, 2009, 446 p.



Reflexões sobre a relação entre o livro didático e as parcerias público-privadas.

Geovanna Gonçalves de Sousa³
João Roberto Resende Ferreira⁴

Introdução

O livro didático tem estado presente nas escolas públicas brasileiras como uma parte da tradição escolar, há tempos, concordando com Silva (1996) que diz que “[...] o livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores.” (p.8). Já é de se esperar que ao chegar em uma escola pública se receba os livros didáticos para uso em sala de aula por meio de textos, exercícios e até mesmo cópias do conteúdo que está contido no livro. Assim, ele torna-se parte da rotina escolar tanto de alunos quanto de professores. É importante então refletir historicamente sobre o seu surgimento até a forma como passou a atuar dentro das salas de aula formando parte dessa tradição escolar.

Foi com a didática promovida por João Amós Comenius, que o livro se torna didático, pois Comenius tinha como objetivo “ensinar tudo a todos”, em uma proposta de otimização de tempo e de recursos fazendo um livro único que facilitaria no acesso aos alunos (PANIAGO, 2013). Porém, a universalização do conhecimento veio acompanhado de aspectos negativos característicos das demandas da indústria capitalista da época que esperava alunos formados em menos tempo e com entendimento básico de formação: ler, escrever e contar. Assim os livros vieram com enxugamento dos conhecimentos científicos para ‘caber’ dentro de apenas um livro, gerando o processo de desvalorização da profissão docente e posteriormente, a comercialização do livro didático abre portas para o mercado editorial.

³ Graduada em Pedagogia (UEG). Especialista em literatura (UFG) e psicopedagogia (FCA). Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT). E-mail: geovanna.goncalves.ggs@gmail.com

⁴ Orientador deste trabalho. Docente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: joao.ferreira@ueg.br.



Deste modo, o Programa Nacional do Livro Didático criado em 1937 tem como objetivo promover a distribuição de livros didáticos para as escolas da rede pública brasileira de forma gratuita. O PNLD não é apenas o mais antigo programa do MEC, mas também o de maior abrangência, distribuindo livros e materiais didáticos, alcançando todas as etapas da Educação Básica da rede pública e todo o território nacional. Porém, apesar da existência do programa público, alguns municípios optam por comprar livros (apostilamento) de empresas privadas por causas diversas.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar as contribuições que a adoção do sistema de apostilamento via parceria público privada acarreta para o ensino aprendizagem nas escolas da rede Municipal de educação de Anápolis. Esse objetivo surgiu da pesquisa para a dissertação do mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia (PPG-IELT) que está em desenvolvimento.

Resultados e Discussões

Partindo do contexto acima demonstrado, a presente pesquisadora se intrigou sobre a atual condição das escolas municipais de Anápolis – GO que neste ano de 2023 tiveram seus novos livros didáticos comprados da empresa privada FTD ao invés da aquisição pelo programa público PNLD. O que nos leva questionar qual a diferença do material das empresas privadas para o do PNLD? Em que sentido esses materiais novos fazem a educação de Anápolis avançar? Existe vantagem na parceria público-privada para a instituição pública? Afinal, a parceria público-privado na educação pública é um caminho? Quais os limites aceitáveis quando o privado invade o espaço público?

Nesse cenário, vale ressaltar que é impossível pensar a escola pública sem considerar o contexto capitalista na qual ela está inserida, consequentemente o livro didático, a gestão do currículo e demais fatores pesquisados aqui precisam estar sendo pensados nesta mesma realidade social atual. Retornando, pois em meados do século XVIII, tendo como pontapé inicial a Revolução Industrial, segundo Albornoz (2004) o sistema Capitalista começa a se expandir fortemente pelo mundo, tendo como uma das



suas características marcantes o trabalho assalariado, em que o trabalhador vende sua força de trabalho para o dono dos meios de produção (o capitalista), que explorará e expropriará a mão-de-obra do trabalhador como a forma privilegiada de obtenção de lucro e de acumulação.

É nesse contexto do capitalismo que se coloca este estudo como um condicionante da política educacional brasileira, entendendo-se, primeiramente, que existe uma divisão desigual da riqueza material e cultural na sociedade. Sendo importante refletir sobre o livro didático no contexto da sociedade capitalista, afinal, qual papel ele exerce? Pois em alguns casos é o único material que as crianças das classes populares têm acesso aos bens culturais produzidos e ao conhecimento científico.

Ao se pensar sobre a parceria público-privada na educação, Caetano e Peroni (2022) explica que está intimamente ligada a questão capitalista e neoliberal que buscam formar sujeitos individuais em espaço de competição e meritocracia. Trata-se, portanto, de empresas que disputam tanto o fundo público quanto o conteúdo curricular em um processo que influencia diretamente a democracia. As autoras explicam que:

As parcerias definem o conteúdo da educação e executam sua proposta através da formação, da avaliação, do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado. Podem também estar relacionadas com a contratação de serviços privados nas escolas públicas, como por exemplo, a formação de professores, gestores, a contratação de consultorias educacionais e serviços de avaliação, entre outros. (CAETANO; PERONI, 2022, p. 8)

Nesta perspectiva, quando se volta para a questão do livro didático é necessário compreender os objetivos por detrás da simples venda que seria justamente o controle da gestão do currículo por meio dos conteúdos presentes nos livros didáticos. Silva (1999) diz que:

(...) o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Descartar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. (SILVA, 1999, p. 16)



Ou seja, escolher determinados conteúdos para o livro didático em detrimento de outros é uma operação de poder. Portanto, quem determina o currículo presente nestes materiais pedagógicos, determina as concepções de educação, de sociedade que estarão presentes diariamente dentro da escola. Portanto, denota-se que é extremamente importante compreender quem está no processo de pensar o currículo escolar, consequentemente, quem irá fabricar o livro didático e como foi feita a escolha de tais conteúdos, pois, o livro pode ser lugar de privilégio para um e de segregação para o outro.

Metodologia

O presente trabalho fará uso da abordagem qualitativa, que é uma proposta de investigação usada nas ciências sociais com base nos fenômenos, ou seja, nas ocorrências diárias que são passíveis de observação. Segundo Neves (1996) a pesquisa qualitativa busca nos fundamentos teóricos compreender os fatos da realidade, obtendo análises mais profundas e contribuindo com a qualidade da pesquisa. No presente trabalho, usar-se-á a abordagem da pesquisa documental, que para o autor Vieira (2010), trata-se da análise de documentos considerados oficiais, que são os de domínio público resguardado por lei, que transportam elementos históricos da sociedade daquele período, além de dar ao pesquisador a oportunidade de explorar e buscar novidades dentro do tema. Também será utilizada a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002) está presente em todas as pesquisas, pois é pensada com base em materiais já elaborados, tais como livros, revistas, artigos científicos e afins. Portanto, é o explorar de todo e qualquer material já existente.

Considerações finais

O livro didático tem existido dentro das escolas como essencial na rotina escolar. Pensar, portanto, tal material é de extrema importância ao se pensar que a escolha dos conteúdos que serão usados irá refletir na formação dos alunos e que eles darão continuidade e/ou perpetuarão as aprendizagens para as suas experiências futuras. Assim, muito ainda se desenvolverá para compreender o objeto de pesquisa que comporá a dissertação do mestrado, mas que para além disso, busca alcançar uma conscientização



com relação a importância desses materiais muitas vezes vistos como inofensivos. Finaliza-se, portanto, com Bairro (2022) que diz que o livro didático é “uma mercadoria que gera lucros empresariais e que contribui, mais recentemente, para o aprofundamento das relações entre Estado e empresas privadas.” (p. 20), assim, não se trata mais de uma busca por melhorias na educação e sim por gerar dinheiro que enriquece a uns, tratando-se de um assunto extremamente atual e relevante para a Educação.

Referências

ALBORNÓZ, Suzane. O que é trabalho. São Paulo: Braziliense, 2004, p. 7 - 42.

BAIRRO, Gabriel P. de. A nova fronteira de acumulação do capital: o mercado editorial de livros didáticos e o PNLD. Rio Claro, 2022, 936 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.

BRASIL. Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1937, 116 da Independência e 49º da República.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.099 de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 18 de julho de 2017. 196º da Independência e 129º da República.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. Trabalho necessário, v. 20, n. 42, maio/agosto, 2022, 26 p.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: _____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-56.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, n. 3, 1996, 5 p.

PANIAGO, Maria Lucia. “Livro” didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento. São Paulo: Instituto Lukács, 2013, 96 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro. “Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem”. In: LAJOLO, Marisa. SILVA, Ezequiel. ZILBERMAN, Regina. et al. Livro didático e qualidade do ensino. Em aberto, Brasília – DF, v. 16, n. 69, 1996, 86 p.



Câmpus
Central
UnU - Anápolis - CSEH
Nelson de Abreu Júnior



Universidade
Estadual de Goiás

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão da UnUCSEH
Seminário de Estágio Supervisionado (SEPE – IX EDIÇÃO)

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, José Guilherme Silva. Metodologia de Pesquisa Científica na Prática. Curitiba: Editora Fael, 2010, 152 p.