



Entre o ensinar e o aprender: o Pibid Unilab como agente de transformação da educação

Elcimar Simão Martins
Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo
Reginaldo de Oliveira Nunes
(Organizadores)



ENTRE O ENSINAR E O APRENDER



Processos Formativos

DIRETORES DA SÉRIE

Prof. Dr. Ana Paula Leivar Brancaleoni
(Unesp/FCAV)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/BILCE)

Prof. Dr. Jackson Gois
(Unesp/BILCE)

Prof. Dr. Ricardo Scucuglia
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
(Unesp/FEIS)

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimienta Betancur
Universidade de Antioquia (Colômbia)

Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Profª. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof.ª Dr.ª Ana Cléidina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UChile)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Profª. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pomo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Sidinei Cruz Sobrinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL/Passo Fundo)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

ENTRE O ENSINAR E O APRENDER

O PIBID UNILAB COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Organizadores

Elcimar Simão Martins

Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo

Reginaldo de Oliveira Nunes



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E61 Entre o ensinar e o aprender: o PIBID UNILAB como agente de transformação da educação [recurso eletrônico] / Elcimar Simão Martins, Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo e Reginaldo de Oliveira Nunes (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.

744p.

ISBN 978-65-85958-20-2

DOI 10.22350/9786585958202

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Ensino – Aprendizado – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. I. Martins, Elcimar Simão. II. Araújo, Juliana Geórgia Gonçalves de. III. Nunes, Reginaldo de Oliveira.

CDU 37.01/09

SUMÁRIO

Considerações iniciais **18**

Elcimar Simão Martins
Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo
Reginaldo de Oliveira Nunes

1 **21**

Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: itinerâncias por uma educação emancipatória na Unilab

Elcimar Simão Martins
Elisângela André da Silva Costa
Andrea Hillary Moraes Albuquerque
Antonia Geissiele de Freitas Almeida

2 **33**

Materiais didáticos para o ensino de citologia: experiência vivenciada no PIBID Biologia da Unilab junto à Educação de Jovens e Adultos

Adilsa Manuel Quadé
Adilson Borges Paquissi Cuvinge
Sabrina Maria Soares de Castro
Maria do Socorro Pereira Costa Lima
Reginaldo de Oliveira Nunes

3 **43**

Etnocultura e diversidade cultural afro-brasileira: Roda de conversa no PIBID Biologia da Unilab

Ana Maria Latina
Irineulda Eunice Gomes
Namir Fernandes
Teresa Germano Miranda
Maria do Socorro Pereira Costa Lima
Reginaldo de Oliveira Nunes

4 **54**

Práticas laboratoriais no Pibid: Uma experiência na Educação de Jovens e Adultos da EEM Danísio Dalton da Rocha Corrêa

Ana Milena da Costa Silva
Graça Belo
Natália Muvanje Tchiyoca
Maria do Socorro Pereira Costa Lima
Reginaldo de Oliveira Nunes

5 **64**

importância das aulas práticas de laboratório no ensino médio: contribuições do PIBID, Subprojeto Ciências Biológicas da Unilab

Beni Kumbi Alberto
Elda Renato Ca
João Paulo Carvalho Bezerra
Reginaldo de Oliveira Nunes

6**75****Importância da utilização de portfólios para reflexões sobre as atividades desenvolvidas no PIBID subprojeto ciências biológicas da UNILAB***Bibiano Cá**Denilza Wennie Zacarias Lane**Sandra Roberto Carlos Ialá**João Paulo Carvalho Bezerra**Reginaldo de Oliveira Nunes***7****85****Potencialidades do livro didático de biologia: uma atividade do PIBID nas escolas Camilo Brasiliense e Danísio Dalton da Rocha Corrêa***Alberto Na Sanhá**Irineia Fernandes Tavares Mendonça**João Paulo Carvalho Bezerra**Reginaldo de Oliveira Nunes***8****96****Horta na escola: uma ferramenta didática no ensino da educação ambiental e da etnobotânica***Leonny Gomes Leal**Ligia Vitória Moreira Pinheiro**Ryan Carlos Nogueira Portela**Vanessa Barros de Oliveira**Kely Alinny Bezerra Mota Silva**Reginaldo de Oliveira Nunes***9****108****Educação ambiental: uma experiência de ensino conjunta ao PIBID na escola campo***Maira Duarte Abreu**Cristiano Lucas Soma**Salomão Nanque**Kely Alinny Bezerra Mota Silva**Reginaldo de Oliveira Nunes***10****120****Feira de ciências: uma experiência do PIBID Subprojeto Biologia na EEM Camilo Brasiliense, Redenção, CE***Mylena Cristina Dantas Rodrigues**Raimundo Nonato da Silva Feitosa**João Paulo Carvalho Bezerra**Reginaldo de Oliveira Nunes***11****131****Pibid biologia, cuidados e saúde coletiva: o que os alunos do Ensino Médio sabem sobre xistose?***Queita Embaló**Rosy da Silva**Saudo Ambrósio Gomes**Kely Alinny Bezerra Mota Silva**Reginaldo de Oliveira Nunes*

12**142****A influência das redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: um olhar dos estudantes do PIBID/Física da Unilab***Clarissa Pinheiro de Sousa**José Estevão de Melo Junior**Antônio Átila Menezes Ferreira**Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro**Michel Lopes Granjeiro***13****149****Atuação do Pibid/Física da Unilab na feira de ciências da escola EEMTI Padre Saraiva Leão em Redenção/CE***Antonio Evanilson de Sousa Gouveia**Samuel dos Santos Silva**Antônio Átila Menezes Ferreira**Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro**Michel Lopes Granjeiro***14****158****A utilização do simulador PHET colorado como ferramenta de auxílio no ensino de física em uma escola de Redenção/CE***Marcos Justino Oliveira**Antonio Francivane Gomes Brito**Antônio Átila Menezes Ferreira**Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro**Michel Lopes Granjeiro***15****166****A física através da astrofotografia: ação do PIBID Física da Unilab em escola de Redenção/CE***Millena Maria Franco Mesquita**Maria Emile de Souza Silva**Antônio Átila Menezes Ferreira**Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro**Michel Lopes Granjeiro***16****173****Um olhar para os níveis de aprendizagem em física no ensino médio: o caso de uma escola de ensino profissionalizante em Redenção/CE***Lyz Vitória Luz de Sousa**Maria Vitória Coêlho do Nascimento**Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício**Michel Lopes Granjeiro***17****180****Ações do Pibid/Física da Unilab: experimentos de ótica utilizando equipamentos laboratoriais em uma escola profissional de Redenção/CE***Iury Guerra Marino**Cristóvão Sampaio Tavares**Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício**Michel Lopes Granjeiro*

18**187****Relato de experiência de estudantes do PIBID física da Unilab em escola profissionalizante de redenção, interior do estado do Ceará***Alia Baldé**José Lima Costa Neto**Papis Beto Sadjó**Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício**Michel Lopes Granjeiro***19****193****Pibid física da Unilab na feira de ciências afscience 23: a importância da conscientização ambiental***Cristóvão Felipe Medeiro Pereira**Bernardo José Nguenha**Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício**Michel Lopes Granjeiro***20****200****O ensino de física aplicado aos móveis: uma atividade desenvolvida pelos estudantes do PIBID Física da Unilab em escola profissionalizante de Redenção/CE***Maria Suzielly da Silva Cavalcanti**Douglas Lima de Menezes**Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício**Michel Lopes Granjeiro***21****211****A implementação das Leis 10.639 e 11.645: promovendo uma educação antirracista e inclusiva a partir da atuação do PIBID História/CE***Francisco Wellton Alves Lessa**Lisandra de Freitas Moura**Maria Samara Fernandes da Silva**Itacir Marques da Luz**Silvia Monteiro da Costa***22****223****A importância da lei 10.639/03 no Pibid: aprendizagem docente e estratégias metodológicas para o ensino de História***Ana Paula Silva Soares de Castro**Maryene da Silva Cabral**Milton Queiroz de Castro**Vanessa Ranyelle Ferreira de Oliveira**Itacir Marques da Luz***23****235****Relatos de experiências acerca da prática docente no âmbito do Pibid (2022-2023)***Wemblay Johnson de Souza Gondim**Gleidiane Lima Rocha**Eugênio Sachicomba Paulo Capingãla**Flaviane de Lima Silva**Silvia Monteiro da Costa**Itacir Marques da Luz*

24**244****Oficinas temáticas para superar o racismo nas escolas brasileiras: sobre as experiências do PIBID História***Nildo Gomes Caomique**Mussa Djaló**Bruno de Paula Rodrigues**Vanessa Ranyelle Ferreira de Oliveira**Itacir Marques da Luz***25****253****PIbid história: elaboração de oficinas sobre a temática do racismo na escola***Pedro Victor Castro Silva**Wagner Saraiva de Moura**Vanessa Ranyelle Ferreira de Oliveira**Itacir Marques da Luz***26****262****Relato de um projeto interdisciplinar em língua inglesa: The woman I can be***Francisca Alyne Alves da Silva**Francisco José Sousa de Pinto**Alice Freitas Freire**Auricelio Sousa de Oliveira**João Luiz Teixeira Brito***27****273****Relato de experiência em sala de aula na EMEF Maria Augusta Russo dos Santos, em Redenção-CE***Almamo Nanque**Alex Simão Mamite***28****281****Uso da tecnologia para o ensino de língua inglesa na Escola Cecília Pereira***Anibal Mariano Nicolau**Idílio Duarte Ié**Vladimir Sangaré**Wilma Mindela Siuna**Dalily Candido de Lima**João Luiz Teixeira Brito***29****289****A contribuição do pibid na formação de professores de língua inglesa***Luan Alves Barbosa**Antônio Leonardo de Freitas Oliveira***30****299****PIBID como ferramenta de ensino e desenvolvimento: metodologias, desafios e expectativas na primeira experiência como docente***Daniel Moraes de Sousa**José Gleylson da Silva Rodrigues Cunha**Rafaela Silvestre de Castro**Dalily Candido de Lima**João Luiz Teixeira de Brito*

31**310****Atividades lúdicas no ensino médio: um relato de experiência do PIBID Letras – Inglês, em Barreira-CE**

*Eveline da Silva Rodrigues
Mamadu Alfa Djaló
Abú Armando Nhaga
Josué Cruz da Silva
João Luiz Teixeira de Brito*

32**318****A jornada de bolsistas do PIBID letras inglês na escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa: um relato de experiência**

*Kelson Jorge Araújo
Lyvia Tayane do Nascimento Lima
Pedro Rui Tchuda
Josué Cruz da Silva
João Luiz Teixeira de Brito*

33**328****O Projeto *English around us* como instrumento de desmistificação no ensino-aprendizagem de língua inglesa**

*Maria Marline Constantino da Silva
Maria Régila Pessoa dos Santos
Sâmia Lima Silva
Rafaelle Saraiva da Silva
João Luiz Teixeira de Brito*

34**336****O ensino da língua inglesa como disciplina eletiva na EEF Cecília Pereira, em Redenção-CE**

*Paulina Kayila Kuzulu
Carla Cristina
Braolinho Cá
Dailiy Cândido
João Luiz Teixeira de Brito*

35**346****Culminância do “Projeto Grandes autores, grandes obras, salve os escritores negros, baianos, brasileiros”**

*Alegria Emanuel João
Patrícia da Silva Damasceno
Raiana dos Santos Pereira dos Santos
Ivan da Silva Lima
Ludmylla Mendes Lima*

36**354****Gilberto Gil e sua contribuição para a cultura brasileira na sala de aula**

*Bruna Mirela Gomes do Nascimento
Isabela Vaz Santana
Jacob Adão Gonçalves
Livia Milena Soares Valverde
Ludmylla Mendes Lima*

37**361****Papel que o PIBID tem desempenhado na formação docente: relato de experiência adquirida**

Betinha Ant3nio Da Silva S3
Dion3sio Rodr3gu3s Campos
J3lia Kelly Silva dos Santos
Juliana Ge3rgia Gonçalves de Ara3jo

38**368****A oficina de dança angolana: uma experi3ncia de integra3o cultural**

Claudia Pinto Fonseca
Pezeiro Fernando Bernardo
J3lia Kelly Silva dos Santos
Juliana Ge3rgia Gonçalves de Ara3jo

39**376****Almoço interativo na Escola Brunilo Jac3: uma a3o para a abordagem da Lei 10.639/03 a partir da poesia afro-brasileira presente nos Cadernos Negros**

Fabiane Alves dos Santos
Ana Raquel Teixeira Martins
Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho
Juliana Ge3rgia Gonçalves de Ara3jo

40**383****Metodologias ativas como estrat3gia de pr3tica pedag3gica nas reg3ncias do PIBID**

M3ria Eduarda T3vora de Albuquerque
Francisco Hamilton Sousa da Cruz J3nior
Gislene Lima Carvalho
Magna 3xiley Barbosa da Silva Fernandes

41**394****Forma3o de professores: algumas reflex3es sobre as metodologias pedag3gicas de ensino nas atividades do PIBID**

Renan Calisto de Sousa Lino
Emerson Medeiros de Sousa
Ketna Maria Gomes C3ndido de Almeida
Gislene Lima Carvalho

42**405****Produ3o textual em sala de aula: como motivar os alunos a escrever**

Mateus Paiva Camujej
J3lia Kelly Silva Dos Santos
Paulo Henrique Neri Barros
Juliana Georgina Gonçalves

43**412****Desenvolvimento de oficinas para bolsistas do PIBID Letras L3ngua Portuguesa – Unilab Cear3**

M3ria Josiane Martins Ribeiro
Janiele Sales dos Santos
Juliana Ge3rgia Gonçalves Ara3jo

44**423****Relato de experiência: um olhar sobre a interação e cooperação para um melhor desempenho em sala de aula***Lara Maria Rocha de Araújo**Leticia de Castro Santos**Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo**Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho***45****432****Ensino decolonial: um relato de experiência nos processos de planejamentos e regências na Escola de Ensino Médio Almir Pinto, situada no município de Aracoiaba***Nelito Manuel Mucacó**Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo**Júlia Kelly Silva Dos Santos***46****439****O PIBID matemática na promoção da ciência: um relato de experiência na Escola de Ensino Médio Dr Brunilo Jacó***Breno Cândido Cordeiro**Neusa Vieira Nguinge**Kelma Gomes de Melo**Danila Fernandes Tavares***47****446****Campeonato da matemática: proposta para a evolução dos resultados da Matemática no SPAECE de 2023 da EEM Camilo Brasiliense***Débora Evelyn Gomes da Silva**Gabriel Kayky Bandeira Pereira**Sabrina Kelyva de Oliveira Nogueira**Janaína da Silva Arruda**Danila Fernandes Tavares***48****458****Pesquisa e apresentação sobre hipátia e euclides de Alexandria como contribuição nas pesquisas da escola Doutor Brunilo Jacó***Fabio Daniel Nogueira da Silva**Nalisson Martins Silva**Francisco Leandro Queiroz da Silva**Kelma Gomes de Melo**Danila Fernandes Tavares***49****464****Desafio das exatas***Lara Maria Pereira da Cruz**José Denis De Oliveira Matos**Danila Fernandes Tavares**Kelma Gomes de Melo*

50

471

As crianças e os bolsistas do PIBID de Pedagogia/BA: brincando e aprendendo com a natureza na perspectiva da Lei 10.639/2003

*Alzira Coelho
Bruna Karine Santos da Costa
Cristina Teodoro
Rafaela Pereira Musse
Rebeca Paula Borges Soledade*

51

485

Ateliê fotográfico como proposta para trabalhar a identidade étnico-racial: conexões entre as lentes das crianças pequenas e os bolsistas do PIBID-BA

*Aminata Arcadia Vaz Jaite
Antônio Pedro Eduardo
Cristina Teodoro
Maria dos Reis R. dos S. Santana
Nubiane Andrade da Anunciação
Thiago Lima de Jesus Evangelista*

52

498

Ações do PIBID-pedagogia para implementação da Lei 10.639/03 na escola Vicente Ferreira em Redenção-CE

*Francisca Joyce Santos Lima
Larissa Silva Martins
Marcelo Manuel da Silva
Fatima Maria Araújo Bertini*

53

511

PIBID Pedagogia – CE: fortalecendo os saberes entre a universidade, escola e comunidade

*Gérfane Samile Lopes Abreu
Julyanni Almeida Grandim
Maria Elivânia Felix Coelho
Laisa Mirela Martins de Oliveira
Fátima Maria Araújo Bertini*

54

521

PIBID Pedagogia e as práticas pedagógicas antirracistas: relatos de experiências na Escola Neide Tinôco – Redenção/CE

*Ariadne Ventura Matos
Francisca Érica Sabino dos Santos
Nágila Maria de Oliveira dos Santos
Shirley Silva Ramos
Laisa Mirela Martins de Oliveira
Fátima Maria Araújo Bertini*

55

533

O uso de jogos lúdicos como método facilitador para o ensino de química

*Pedro Henrique de Souza Semeão
Roberta da Silva de Brito
Samuel Silva Lima
Layana Maria Moura da Costa
Lívia Paulia Dias Ribeiro*

56

Transformando o ensino: reflexões sobre o ensino decolonial na escola

*Beatriz Blanda de Lima
Carla Blenda de Lima
Vitória Aparecida Alves
Layana Maria Moura da Costa
Livia Paulia Dias Ribeiro*

542

57

Descolonizando o ensino de ciências em uma escola pública de Redenção

*Francisca Roselly Vieira Maia
Larissa Santos da Silva
Vitória Braga da Silva
Valdeci Ferreira Lima
Livia Paulia Dias Ribeiro*

549

58

Descolonizando o ensino de química: uma jornada de ensino e aprendizagem

*Francisco Varley Silva Sousa
Jackson Pereira Arruda
Mariana Xavier da Silva
Valdeci Ferreira Lima
Livia Paulia Dias Ribeiro*

559

59

Educação em segurança de laboratórios: o caminho para laboratórios mais seguros e produtivos

*Arthur Barbosa da Silva
Natanielly Quintela Moreira Morais
Ruama Milena Moreno da Silva
Vitória Liduina de Araújo de Almeida
Francisco Rafael Barbosa da Silva
Livia Paulia Dias Ribeiro*

568

60

Matemática elementar aplicada nos conceitos de química: relato de experiência de atividades realizadas pelo Programa de Iniciação à Docência (PIBID)

*Joseano João André Rodrigues
Antônio Pombalo Faustino
Claudimira Elisa Nginga Fula
Layana Maria Moura Da Costa
Livia Paulia Dias Ribeiro*

576

61

O impacto da industrialização no meio ambiente

*Kerene Cristina Bedi
Maryan Angelica Seixas Ayran
Pitra Pedro José Lopes
Francisco Rafael Barbosa da Silva
Livia Paulia Dias Ribeiro*

584

62

591

Relatos de experiências de ensino de sociologia numa perspectiva crítica e libertadora

Amadú N'Duro Baldé

José Mendes

Bas'Illele Maomalo

Ademir Sousa Santos

63

598

Sociologia, educação antirracista e ensino médio integrado: experiências do PIBID Sociologia Unilab-IFBA Campus de Salvador

Ana Carolina dos Santos da Conceição

Manuel André José

Sara Fabricia Teixeira

Márcia Cândido Issenguele

Bas'Illele Maomalo

Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto

64

607

"Eu não gosto da sociologia": relato de experiência a partir da observação das aulas de Sociologia no IFBA-Santo Amaro

Balakov Miranda Indi

Bas'Illele Malomalo

Ademir Souza Santos

65

615

Relatos de experiência do coordenador e supervisores do PIBID sociologia UNILAB no IFBA Campus de Santo Amaro e Salvador

Bas'Illele Malomalo

Ademir Souza Santos

Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto

66

625

ERER e o ensino de sociologia: relato de experiência no PIBID Unilab-IFBA Campus Salvador

Catharina Maia Caetano

Gil Kelem Reis Santiago Alcântara

Susana da Silva Rezende

Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto

Bas'Illele Malomalo

67

636

A experiência do PIBID UNILAB/IFBA como estimulante do pensar o fazer pedagógico no âmbito da sociologia do ensino médio

Cornélia Mendes

Eduardo Boni Nanque

Jessica Nunes Correia

Ingredre Fabiane Bernardo da Conceição

Bas'Illele Malomalo

Naiaranize Pinheiro da Silva

68

PIBID sociologia *Campus* dos Malês: relatos de experiências e da observação em IFBA Santo Amaro

*Magalhães Romão Fernandes
Bas'lele Malomalo
Ademir Souza Santos*

645

69

Relatos de experiências vivenciadas por bolsistas de iniciação à docência de sociologia na escola EEFM José Tristão Filho

*Almamo Bicosse Nampam-Na
João Manuel Muhanda
Francisco Gleilton Clemente da Silva
Lucas Marcelo Tomaz de Souza*

653

70

A contribuição do PIBID na formação profissional de discentes de sociologia UNILAB-Ceará em E.E.M. Camilo Brasiliense: um relato de experiência (2022-2024)

*Artimiza Vieira
Samira Tamba Dentche Na Blata
Suellen Rodrigues Romão
Claudio Fernandes da Silva
Lucas Marcelo Tomas de Souza*

662

71

A relevância do PIBID na formação docente: relato da experiência dos bolsistas do curso de Licenciatura em Sociologia na Unilab-CE

*Eurico Paulo Sampa
Nhiblo Pedro Barregol
Bissawidna N'quinde Nandiba
Bruno Ronald Andrade da Silva
Lucas Marcelo Tomaz de Souza*

673

72

A visão do corpo docente sobre o impacto e contribuição dos estagiários do PIBID na Escola Ivanilton Nocrato, Guaiuba-CE

*Italo da Silva Souza Francelino
Luís Miguel Bernardo
Bruno Ronald Andrade da Silva
Lucas Marcelo Tomás de Souza*

685

73

O ensino da sociologia do terceiro ano do ensino médio: relatos e experiências das estudantes do curso de Sociologia

*Luisa Natende Yuculu
Sonia Gomes
Zicela Aluit Na Mancanha
Lucas Marcelo Tomaz de Souza Silva
Francisco Gleilton Clemente da Silva*

692

74

702

A importância da aproximação entre escola e universidade: experiências do PIBID Sociologia da Unilab

Antonio Marcelo da Costa Silva

Enzo Raphael da Silva Lopes

Lucas Eduardo de Sousa

Francisco Gleilton Clemente da Silva

Lucas Marcelo Tomaz de Souza

75

711

O ensino da sociologia nas escolas profissionalizantes e as experiências dos estudantes da sociologia PIBID

Nelmira Romão Miranda

Marcos Fernando Gomes

Bruno Andrade Silva

Lucas Marcelo Tomás de Souza

76

721

Sociologia como estudo de emancipação social: a experiência do PIBID na formação dos bolsistas e na construção profissional

Sandra Dam Adelino Baptista Biifa

João Mateus Afonso

Rosário Dinis Catuabi

Lucas Tomaz Marcelo de Souza

Claudio Fernandes Silva

77

733

Relato do funcionamento da gestão escolar Camilo Brasiliense: uma experiência desenvolvida por bolsistas de PIBID da Sociologia na Unilab/CE

Vladimir da Costa

Julmira Mendes

Ana Raquel Silva Reginaldo

Claudio Fernandes da Silva

Lucas Marcelo Tomaz de Souza

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Elcimar Simão Martins
Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo
Reginaldo de Oliveira Nunes

O Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) emerge como uma iniciativa para a Educação Brasileira, destacando-se não apenas pela sua relevância histórica, mas também por sua importância no contexto contemporâneo. Em um cenário onde a Educação continua sendo um campo necessário para a transformação social, o PIBID desempenha um papel central na formação inicial e continuada de educadores.

Uma das principais preocupações do PIBID é a promoção de uma formação crítica dos futuros educadores para que estes sejam capazes de implementarem em suas práticas uma postura crítica, de constante questionamento, comprometida com uma educação emancipadora que resiste por meio de práticas politizadas que se dão através do ensinar e do aprender; no entanto o pensar criticamente como prática da liberdade, um ensino transgressor, como já defendem bell hooks e Paulo Freire, ainda é um desafio para muitos países que tiveram, em seu passado, a violência da colonização e, em seu presente, sua sombra: a colonialidade.

O Brasil, nos últimos anos, vinha enfrentando desafios na priorização da Educação como um agente de mudança social e na valorização da formação docente, tanto inicial quanto continuada. Nesse sentido, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, o PIBID resistiu e re-surge como uma peça-chave para a promoção do incremento da formação inicial de professores, preparando-os para serem agentes de transformação na educação básica no nosso país, em

outras palavras, preparando-os para serem educadores ativistas, movidos pela crença de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear significativas mudanças sociais.

A importância do PIBID transcende o âmbito educacional, refletindo-se na perspectiva política e social delineada por Paulo Freire. O agir docente, permeado pela politicidade e pelo compromisso com a liberdade, torna-se uma ferramenta essencial na luta contra as opressões e desigualdades presentes na sociedade, especialmente entre a população negra e pobre.

No contexto atual, o PIBID assume um protagonismo ainda mais importante ao proporcionar a construção e realização de subprojetos que promovem o diálogo entre teoria e prática, aproximando os futuros professores da realidade da educação básica. Essa interação não apenas amplia as aprendizagens teóricas dos pibidianos, mas também fortalece os laços entre a universidade e a comunidade, impulsionando estratégias de ensino, pesquisa e extensão mais contextualizadas e eficazes.

Além disso, o PIBID promove um ambiente propício à inovação e adaptação, especialmente em tempos desafiadores pós-pandemia. Ao proporcionar um espaço de reflexão e colaboração, o programa instrui jovens professores em processo de formação a contribuírem de forma significativa para a melhoria do aprendizado dos estudantes, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades de formação continuada aos docentes supervisores.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) é uma instituição de educação superior que tem como objetivo a construção de vínculos estreitos com as realidades onde está inserida (seus *campi* situam-se no interior da Região Nordeste, nos

municípios de Redenção/CE – local onde está a sua sede –, Acarape/CE e São Francisco do Conde/BA), tendo também como perspectiva a cooperação internacional solidária com os países de Língua Oficial Portuguesa. Também é preocupação da universidade apoiar e dialogar com os movimentos sociais organizados das regiões cearense e baiana visando à cidadania e à melhoria de sua qualidade de vida. Dessa forma, o PIBID, na Unilab, torna-se um meio para a realização de trabalhos e estudos que promovam a busca de soluções para problemas concretos das realidades onde o Programa está inserido, buscando contribuir com a melhoria das necessidades locais. Além disso, o PIBID Unilab visa desenvolver propostas que destaquem o intercâmbio de diversidades culturais, científicas e educacionais entre as comunidades locais e os países da integração, como forma de contribuir com a formação profissional e cidadã da comunidade discente, para que sejam capazes de atuar crítica e conscientemente no contexto profissional de atuação.

Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), o PIBID não apenas resiste, mas floresce em meio aos desafios, demonstrando sua importância, relevância e impacto positivo na formação de educadores e na qualidade da Educação Básica tanto no Brasil quanto nos países lusófonos. Que possamos continuar a reconhecer e valorizar o PIBID e seu potencial transformador. Esse reconhecimento pode ser percebido nos escritos pibidianos disponibilizados em cada capítulo desta obra. Desejamos uma excelente leitura.

A comissão organizadora

1

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ITINERÂNCIAS POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA UNILAB¹

*Elcimar Simão Martins*²

*Elisangela André da Silva Costa*³

*Andrea Hillary Morais Albuquerque*⁴

*Antonia Geissiele de Freitas Almeida*⁵

PRIMEIROS PASSOS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) visa fomentar a iniciação à docência e o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior por meio da inserção de estudantes de cursos de licenciatura no cotidiano de escolas públicas de educação básica, promovendo uma maior integração entre a educação superior e a educação básica, articulando teoria e prática (Brasil, 2010a).

Desde o início das suas atividades acadêmicas, em 2011, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) participou de todos os editais do PIBID. A submissão e aprovação ininterrupta nos editais do PIBID/CAPES 01/2011, 11/2012, 61/2013, 07/2018, 02/2020 e 23/2022 tem possibilitado a consolidação de processos formativos, propiciando espaços e vivências únicas aos estudantes dos cursos de licenciatura, estabelecendo uma via de mão dupla entre os

¹ Este trabalho resulta do projeto de iniciação científica, financiado com bolsas da Funcap e da Unilab, intitulado: Processos de formação docente na Unilab: análise da série histórica (2011-2023) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

² elcimar@unilab.edu.br

³ elisangelaandre@unilab.edu.br

⁴ hillarymorais@aluno.unilab.edu.br

⁵ geissielefreitas@gmail.com

saberes da academia e da educação básica, enriquecendo e fortalecendo a formação docente, por meio de uma educação emancipatória.

Refletindo sua dupla missão institucional de promover a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e de proporcionar o desenvolvimento locorregional por meio da interiorização do ensino (Brasil, 2010b), a Unilab possui um diferencial em sua atuação no PIBID: a presença de estudantes internacionais nas escolas públicas de educação básica. Por meio dessa prática formativa integrativa têm se construído vivências interculturais na universidade e nas escolas, aliando teoria e prática no combate às diversas formas de discriminação (Martins, 2020).

Assim, compreendendo o PIBID como um espaço-tempo privilegiado de aprendizagem da profissão docente, uma vez que oportuniza ao licenciando a vivência do cotidiano da escola pública (Alves; Martins; Leite, 2021), é preciso refletir a relevância histórica do PIBID na promoção de uma formação crítica com vistas a uma educação emancipadora ao longo de treze anos de atuação na Unilab.

Para tanto, utilizamo-nos da abordagem qualitativa, considerando o fenômeno em sua complexidade e no contexto natural (Bogdan; Biklen, 1994), e a pesquisa documental foi fundamental para reconstruir a trilha do PIBID na Unilab por meio da análise de documentos já produzidos (Mendes; Farias; Nóbrega-Therrien, 2011), como editais, relatórios e entrevistas sem tratamento analítico.

O INÍCIO DO PIBID NA UNILAB: “MARCAS DE OUSADIA E VONTADE DE FAZER ACONTECER”

Durante a primeira participação no edital do PIBID, iniciada em 2011, a Unilab, recém-instituída e ainda com poucos cursos de licenciatura, contou com o subprojeto vinculado ao extinto curso de

Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM), o qual abrangeu a atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental em parceria com escolas municipais da cidade de Redenção-CE. Em 2012, foi ampliada a atuação para o Ensino Médio por meio da aprovação do subprojeto vinculado ao curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (Unilab, 2014).

Inicialmente, a articulação entre universidade e educação básica no Maciço de Baturité-CE priorizou as cidades que sediam os *campi* da Unilab, sendo elas Redenção e Acarape. Ao todo, oito escolas foram contempladas com a atuação dos subprojetos, sendo duas do Ensino Médio e seis do Ensino Fundamental.

De acordo com relatos da entrevista com a coordenadora institucional (2011-2014), professora Jacqueline Cunha da Serra Freire, “uma primeira marca do PIBID da Unilab é a ousadia, a vontade de fazer acontecer”. Isso reflete o empenho na superação dos desafios para a implementação do programa em uma recém-instituída universidade, como a garantia de bolsas para estudantes internacionais, os quais compunham metade do único curso de licenciatura em atuação em 2011, o CNeM, e não podiam participar do PIBID financiado pela CAPES, sendo necessária a implementação de bolsas financiadas pela própria instituição destinadas a esses estudantes (Unilab, 2021).

A partir das reivindicações realizadas e da realidade vivenciada pela Unilab, houve uma reestruturação do programa em 2013 e os estudantes internacionais puderam ser bolsistas da CAPES. Assim, o coletivo PIBID-Unilab emergiu “[...] sob o signo das lutas, das resistências, do desejo da inclusão, ele emerge com a marca da integração internacional [...]” (Coordenadora institucional do PIBID 2011-2014), trazendo mudanças significativas para o contexto do PIBID.

Ademais, de acordo com Pimenta e Lima (2019), o PIBID, em que pese não ofertar bolsas para todos os estudantes, propõe caráter inovador, tem potencial de mobilizar docentes comprometidos com a educação básica e estudantes de licenciatura envolvidos na busca de melhorias nos espaços onde se localizam, sendo a oferta de bolsas um fator estimulante para a permanência na universidade.

Outrossim, para o curso de CNeM, o programa representou, além de um fator de permanência na universidade, a possibilidade de que os discentes experienciassem a aquisição de saberes para a atuação docente nas áreas de Ciências Exatas e da Natureza. Tais áreas, de um modo geral, são vistas como de difícil aprendizado por parte de estudantes da educação básica (Siebel; Mendes, 2022). Dessa forma, foi possível constatar a dupla missão, seja de aperfeiçoamento da formação inicial para o magistério, seja da elevação da qualidade de ensino ofertado nas escolas campo.

Do mesmo modo, a criação do curso de Letras – Língua Portuguesa fortaleceu a interação da universidade com a educação básica, incentivou a formação de professores com domínio de conhecimentos teóricos e práticos de língua e de literaturas em língua portuguesa, visão crítica e reflexiva do contexto em que as escolas estavam inseridas, além da atenção especial às variedades linguísticas, do domínio do uso da língua portuguesa em termos de sua estrutura e funcionamento, bem como as subversões que ela sofreu ao longo de seu processo de firmamento (Unilab, 2014).

Apesar dos bons frutos gerados, houve algumas dificuldades perpassadas durante a vigência da edição 2011–2014, no que se refere à limitação da estrutura física da universidade, a qual não disponibilizou espaços exclusivos para as atividades do PIBID, assim como a dificuldade de transporte para apoio às atividades planejadas em locais

mais distantes. Além disso, houve desafio para compor a equipe docente, devido à IES se situar no interior do estado cearense. O número elevado de bolsistas em cada subprojeto também sobrecarregou os coordenadores de área, dentre outras problemáticas equacionadas com soluções a curto prazo.

A CONTINUIDADE DO PIBID NA UNILAB: LEITURAS DA ÁFRICA, DIVERSIDADE(S) E CIDADANIA

A edição do PIBID iniciada no ano de 2014 congregou dois subprojetos, quais sejam: “Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania”, vinculado à Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, e “Leituras da África pela via da literatura”, vinculado à Licenciatura em Letras. Ambos foram marcados pelo enfrentamento da temática sobre a diversidade étnico-racial, por meio da proposição de ações educativas em escolas de educação básica situadas no Maciço de Baturité, bem como no sentido da incorporação desses pressupostos na futura atuação profissional dos licenciandos (Unilab, 2018).

O subprojeto do CNeM, de acordo com a coordenadora institucional (2014-2018), professora Ana Paula Sthel Caiado, “[...] buscou dinamizar as práticas pedagógicas cotidianas a partir da articulação entre educação das relações étnico-raciais e ensino de Ciências [...]”. Em concomitância, o subprojeto de Letras voltou-se à “[...] prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa e/ou Literatura de escolas do EM na microrregião do Maciço de Baturité, a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 a partir da leitura do texto literário africano de língua portuguesa [...]” (Unilab, 2021).

Com isso, depreende-se que os subprojetos desenvolvidos trouxeram à tona a educação para as relações étnico-raciais, que possui como princípios o respeito à diversidade racial, a solidariedade e a

fraternidade entre os indivíduos (Brasil, 2006). Além disso, o desenvolvimento das ações favoreceu o rompimento das diversas formas de preconceito e discriminação.

Ademais, os subprojetos tiveram como cultura acadêmica proporcionar aos estudantes a construção de uma aprendizagem crítica, emancipatória, situada histórica e socialmente, e não apenas a acumulação de conteúdos teóricos, mas a efetiva construção de momentos de acolhimento, de diálogo, de interação e valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes (Freire, 1998).

Foram desenvolvidas diversas atividades pelo coletivo do PIBID-Unilab, como: encontros formativos e reuniões de supervisão, elaboração de manuais, roteiros e confecção de mídia impressa, práticas interventivas e experimentais, criação e desenvolvimento de recursos midiáticos e/ou multimídia, exposições, feiras, saraus, mostras e espetáculos, oficinas, *workshops*, minicursos, dentre outras ações que colaboraram para o aperfeiçoamento da formação de professores e melhoria da educação básica ofertada nas escolas públicas do Maciço de Baturité. Posto isso, destacamos a importância do PIBID para a formação continuada, sendo um projeto que possibilita a construção de novos conhecimentos, metodologias e experiências para os docentes já em exercício da profissão (Rezende; Carvalho; Silveira, 2020).

Como contribuições para as escolas campo, percebe-se uma maior motivação e participação dos sujeitos desses espaços a partir das intervenções propostas. Além disso, através da atuação dos subprojetos, puderam ser realizadas trocas de saberes entre professores, alunos brasileiros e alunos dos países parceiros, proporcionando e efetivando um dos significativos objetivos da Unilab, o de integração internacional entre os membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Brasil, 2010a).

Em relação às dificuldades encontradas para a execução dos subprojetos, destaca-se o desencontro do calendário universitário com o escolar, o que exigiu constante adaptação das atividades; a escassez de materiais temáticos nas escolas, sendo insuficientes aqueles disponibilizados nos livros didáticos; e o perfil de alguns supervisores, que apresentavam *déficits* em sua formação prévia. Tais dificuldades fazem parte de uma conjuntura educacional mais ampla, as quais precisam ser debatidas, mas que puderam ser amenizadas por meio da atuação do PIBID nas escolas participantes. Martins (2014) reflete sobre lacunas nos processos de formação inicial de docentes, ressaltando a importância de se tomar a escola e a prática pedagógica como elementos basilares de reflexão e discussão nos processos formativos.

Durante esse período também houve muitas dificuldades em termos de mudanças de governo, nas formas de pensar e de executar as ações, o que acabou impactando o trabalho do PIBID, pois houve “[...] muito corte, muita dificuldade de manter os critérios das portarias [...]” (Coordenadora institucional do PIBID 2014-2018). Isso se pode constatar quando Pimenta e Lima (2019) afirmam que o PIBID é efêmero, não está enraizado como política pública e, com isso, sofreu redução a partir de 2017, gerando um sentimento de desilusão. Devido a essa política transitória, ocorreu demasiada rotatividade entre os participantes da edição aqui referendada, sobretudo coordenadores de área e supervisores, dificultando o alinhamento do trabalho desenvolvido, somado ao cenário de infortunado comprometimento da continuidade das ações de ensino e pesquisa que o PIBID congrega no país.

A CONSOLIDAÇÃO DO PIBID NA UNILAB: “ELO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA”

A manutenção do PIBID contribuiu consideravelmente para a melhoria da formação inicial dos licenciandos da Unilab, agregando conhecimentos práticos da docência, instigando práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas e fortalecendo a permanência desses estudantes na universidade. Afinal, de acordo com Moraes (2009), é a partir da prática que devem ser extraídos os conhecimentos necessários inerentes ao ofício do professor. Quanto aos supervisores, foi favorecida a formação continuada, enriquecendo sua bagagem teórico-prática.

De acordo com a coordenadora institucional (2018-2019), professora Luma Nogueira de Andrade, “[...] nós precisamos de uma formação que consiga atrelar a teoria à prática e o PIBID consegue fazer isso, o elo entre a teoria que é produzida na universidade e a prática que acontece na escola [...]”.

O PIBID favorece esse entrelace entre escolas e universidade. Assim, os licenciandos mantêm um contato sistemático com a dinâmica da escola, seus documentos e desafios, contribuindo para a construção de um olhar atento sobre a realidade educacional a partir do contato direto com o chão da escola, uma vez que é nesse espaço formativo que a práxis docente se dá (Pimenta; Lima, 2006).

Segundo o coordenador institucional (2020-2022), professor Elcimar Simão Martins, a edição iniciada em 2020 foi marcada pelo isolamento social em virtude da pandemia de covid-19, “[...] o que nos levou ao trabalho de modo remoto, exigindo um compromisso ainda maior com o planejamento das ações e a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como possibilidade de comunicação, interação e tentativa de estar junto virtualmente [...]”.

As atividades do PIBID, no Ceará e na Bahia, deram-se de modo remoto, o que ocasionou desafios vários, em especial a impossibilidade de vivenciar presencialmente o cotidiano das escolas. Alves, Martins e Leite (2021) revelam que, embora o contexto da pandemia de Covid 19 tenha apresentado vários desafios e desvelado problemas no campo educacional, os programas de iniciação à docência redobram esforços na tentativa de superar as dificuldades e favorecer uma aprendizagem do fazer docente. Isso se deu, pois os coletivos buscaram assegurar o diálogo permanente e as trocas entre os participantes, com o apoio crítico e reflexivo de docentes das escolas e da universidade para mediação da aprendizagem.

O professor Elcimar Martins continuou como coordenador institucional na edição atual (2022-2024) e assevera que “a marca do PIBID Unilab, nas duas últimas edições, é o trabalho desenvolvido de forma articulada entre o PIBID e o Programa Residência Pedagógica e os seus subprojetos, de modo colaborativo, crítico, criativo e reflexivo”.

Para Lopes, Martins e Costa (2023), o PIBID na Unilab tem se constituído como espaço formativo, dialógico, que favorece o reconhecimento das diversidades, sendo (re)existência em um contexto ainda marcado por racismo e preconceitos vários.

A trajetória do PIBID na Unilab revela um amplo processo formativo, que tem colaborado para a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares, dialógicas e emancipatórias, integrando universidade e escolas da educação básica.

DE PÉS FIRMES NO CHÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento das ações do PIBID em mais de uma década na Unilab revela um fortalecimento da formação inicial docente, uma vez

que as vivências de iniciação à docência agregaram saberes para além dos conteúdos vistos na universidade. Além das ações de observação-participação do/no cotidiano escolar, foram desenvolvidos momentos de diálogos sobre temáticas pertinentes, como o respeito às diferentes culturas, apropriação de referenciais teóricos da educação, além do incentivo à produção e participação em eventos científicos, fortalecendo a pesquisa no campo educacional.

Entendemos ainda que houve o desenvolvimento do ser professor, de uma educação emancipatória socialmente referendada, da capacidade mais acurada de se relacionar com os pares, da construção da identidade docente crítica e dialógica, consolidando a formação inicial e continuada, além de ter favorecido a inserção social da Unilab no interior nordestino, o interesse e a permanência dos estudantes no âmbito acadêmico e a articulação da universidade com a educação básica, em diálogo com as secretarias de educação municipal e estadual.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Francione Charapa; MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, jun. 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010a.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília, 2010b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LOPES, Alexandrino Moreira; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva. Initiation at Unilab: contributions Brazil – Cape Verde contributions. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 90-111, set./dez. 2023.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MARTINS, Elcimar Simão. **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência**: caderno de formação – vol. 1. Redenção: Unilab, 2020.

MENDES, Emanuela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando a leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Métodos de Pesquisa**. Fortaleza: EDUECE, 2011. v. 2, p. 25-42.

MORAES, Maria Célia Marcondes. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento do campo da educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 30, n. 107, p. 585-607, ago. 2009.

REZENDE, Henrique de Paula; CARVALHO, Christina Vargas Miranda e; SILVEIRA, Hélder Eterno da. Contribuições do PIBID na formação continuada de professores supervisores: uma revisão de publicações entre 2011 e 2019. In: CONEDU, 6. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. v. 1. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65327>. Acesso em: 8 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24. p. 1-20, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, p. 5-24, 2006.

SIEBEL, Anna Maria; MENDES, Ellen Jaqueline. Metodologias ativas na área de ciências da natureza e suas tecnologias: uma análise de experiência de graduandos da Unochapecó. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-18, 2022.

UNILAB. **Relatório Final de Atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência 2011**. Redenção: Unilab, 2014.

UNILAB. **Relatório Final de Atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência 2014**. Redenção: Unilab, 2018.

UNILAB. **Relatório Final do Bolsista**. Projeto de Pesquisa: PVN1202 – Repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente na Unilab. Redenção: Unilab, 2021.

2

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CITOLOGIA: EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO PIBID BIOLOGIA DA UNILAB JUNTO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adilsa Manuel Quadé ¹

Adilson Borges Paquissi Cuvinge ²

Sabrina Maria Soares de Castro ³

Maria do Socorro Pereira Costa Lima ⁴

Reginaldo de Oliveira Nunes ⁵

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

A Citologia, também conhecida como Biologia Celular, é um campo da Biologia que se dedica ao estudo das células, que são as unidades fundamentais da vida. Ela abrange a análise da estrutura, função, composição e processos que ocorrem nas células, bem como suas interações e funções nos organismos. O ensino dessa área é obrigatório entre os conteúdos de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio.

Como no ensino de outras áreas do conhecimento, o ensino de Biologia se divide em partes teóricas, nas quais é introduzido e apresentado o conteúdo, e partes práticas, nas quais o conteúdo antes visto na teoria é experimentado. Nessa parte prática, existe uma vasta lista de opções que podem mostrar e servir de experimento em uma aula

¹ manuelquadeadilsa@gmail.com

² borgescuvinge@gmail.com

³ maria758794@gmail.com

⁴ socorropereiracosta@hotmail.com

⁵ reginaldonunes@unilab.edu.br

prática de Biologia, como aulas de campo, laboratório e uso de materiais ou modelos didáticos. Este último é um método bastante utilizado para exemplificar, mostrar ou demonstrar conteúdos práticos e consiste basicamente em modelos palpáveis do que está sendo explicado em teoria. Exemplos de materiais didáticos podem ser jogos, *banners*, painéis, modelos, entre outros, e se tornam um recurso interativo e inovador nas aulas de Biologia.

No estudo da Citologia, as células podem ser vistas somente em nível microscópico, e a grande maioria das escolas não possui microscópios ou células *in vitro* que possam ser mostradas como exemplos aos alunos nas aulas. Devido a esses materiais serem de difícil acesso, principalmente nas escolas públicas e de localidades interioranas, o recurso mais acessível e que cumpre a função de trazer uma experiência sensorial e perceptiva às aulas de Citologia são os modelos didáticos de células, organelas, ácido desoxirribonucleico, entre outros.

Os modelos didáticos mostram como é a estrutura celular, sua organização e como ocorrem suas reações metabólicas, aproximando os estudantes de como seriam as células e suas estruturas vistas em ação e maior proporção. Assim, os materiais didáticos são um excelente recurso usado nas aulas de Ciências e Biologia para melhores experiências tanto de ensino para os professores como de aprendizado para os alunos. Segundo Martins e Cavalcante (2019, p. 3), “a complexidade e a abstração dos conceitos científicos abordados nas aulas de ciências e de biologia revelam a necessidade de torná-los mais acessíveis aos educandos”.

Nesse sentido, este texto trata das atividades realizadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da escola campo Danísio Dalton da Rocha Corrêa,

localizada no município de Barreira, interior do Ceará. O texto tem como objetivo fazer um relato de experiência sobre a construção e utilização de modelos didáticos em aulas de Citologia na turma B da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da escola campo. Justifica-se a importância dessa dinâmica nas aulas de Citologia visando à experimentação das atividades e verificar a eficácia dos modelos didáticos no ensino de Citologia na EJA na referida escola de Ensino Médio.

DESENVOLVIMENTO

Visando subsidiar teoricamente a realização da oficina na escola, primeiramente realizou-se uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo era evidenciar a importância da utilização de materiais didáticos no ensino de Ciências e Biologia. Segundo Pozo e Crespo (2009), as dificuldades dos alunos na aprendizagem das Ciências da Natureza podem estar relacionadas a vários fatores. Alguns desses fatores incluem a falta de interesse dos alunos, a falta de compreensão dos conteúdos devido ao uso de termos técnicos e a falta de recursos didáticos que facilitem a construção do conhecimento. Com isso, podemos perceber que, no ensino de Ciências, as aulas têm se baseado principalmente em exposições orais e no uso exclusivo do livro didático, ocasionando a perda de interesse dos alunos e a dificuldade em visualizar os conceitos de forma concreta.

Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986) mostram que um grande número de especialistas discute a substituição de aulas expositivas por atividades experimentais como um método de ensino mais efetivo em Ciências. Sendo assim, Lima, Júnior e Braga (1999) ressaltam que a experimentação proporciona uma interação entre teoria e prática,

permitindo que o aluno explore e construa seu conhecimento de forma ativa e participativa.

De acordo com Medeiros *et al.* (2015), o estudo da Biologia em si, quando se fala em célula, torna-se de difícil entendimento pois os recursos disponíveis nas unidades escolares nem sempre suprem as necessidades básicas do aluno. Silva, da Silva e Freitas (2016) destacam que a construção de modelos didáticos permite uma abordagem simples de diversos conteúdos, mesmo que eles sejam complexos. Isso é feito com o objetivo de atender às necessidades da realidade escolar e seguir as linhas de pesquisa educacional e as concepções dos professores. Esses modelos são desenvolvidos para facilitar a compreensão dos alunos, tornando os conteúdos mais acessíveis e aplicáveis ao contexto educacional.

Ao escolher os modelos didáticos como aporte pedagógico, os professores precisam estar preparados para desenvolver habilidades e competência específicas relacionadas ao modelo escolhido, a fim de promover uma experiência educacional enriquecedora e eficaz aos estudantes (Mercado; Freitas, 2013).

De acordo com Moraes e Marques (2017), os modelos didáticos coloridos, em alto-relevo, são empregados como ferramentas que facilitam o processo de aprendizado, complementando as informações escritas e as ilustrações estáticas presentes nos livros. Além de sua dimensão visual, tais modelos possibilitam que os estudantes manipulem o material, explorando-o sob diferentes perspectivas, o que, por sua vez, contribui para uma compreensão mais aprofundada dos conceitos apresentados. Além disso, esses recursos didáticos despertam um maior interesse dos alunos nas aulas de Biologia, o que é fundamental para assimilação eficaz do conteúdo ministrado pelo professor.

Tendo como base as considerações dos autores, foi pensada uma ação em forma de oficina na escola campo, com a utilização de materiais didáticos para o ensino da Citologia. A ação foi uma realização dos bolsistas do PIBID, subprojeto Ciências Biológicas da Escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa, acompanhados pela supervisão do referido programa na escola. A dinâmica foi organizada em dois dias, divididos em dois momentos: a) expositivo com a professora supervisora; e b) prático com os bolsistas do PIBID, utilizando os materiais didáticos de Citologia como prática.

No primeiro dia, o primeiro momento foi uma aula expositiva introdutória na qual foram apresentados os conceitos de célula e suas organelas, e, no segundo momento da aula, os bolsistas do PIBID apresentaram o “Jogo da Biologia Celular”.

Durante a aula expositiva dialogada, observou-se o conhecimento e a curiosidade dos alunos sobre o assunto, bem como a interação entre professor-aluno e aluno-aluno com a professora supervisora. Essa aula expositiva foi realizada após o contato inicial com a turma e utilizou de slides com frases e imagens relacionadas ao tema da Citologia. Durante essa mediação do conteúdo, notaram-se vários aspectos relacionados ao conhecimento e à curiosidade dos alunos sobre o assunto.

No segundo momento, destinado à execução da atividade em sala de aula, realizou-se uma recapitulação do conteúdo ministrado pela professora (Figura 1A) e, em seguida, aplicou-se a atividade proposta. Essa atividade consistiu em um jogo: “Jogo da Biologia Celular” (Figura 1B). O objetivo do jogo era que os alunos associassem o nome e a imagem da organela em uma carta com o texto descritivo em outra.

Figura 1 – A: Recapitulação do conteúdo sobre Citologia; B: Desenvolvimento do “Jogo da Biologia Celular”



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

O “Jogo da Biologia Celular” consistia em um jogo de 12 cartas divididas em duas partes, em que 6 cartas apresentavam a imagem e o nome de 8 organelas diferentes e as outras 6 cartas traziam um pequeno texto descritivo das organelas. O objetivo do jogo foi conhecer as organelas celulares fazendo uma associação entre o nome e a imagem da organela de uma carta com o texto descritivo contido na outra. O jogo ocorreu da seguinte forma: com a sala de aula vazia, os bolsistas do PIBID colaram as cartas do jogo na parte de baixo dos braços das carteiras de forma aleatória. Quando os alunos da EJA entraram em sala, a dinâmica começou, pedindo-se que cada aluno olhasse embaixo do braço de sua carteira e verificasse se havia uma carta do jogo. Com as cartas em mãos, foi pedido que um aluno que pegou um texto descritivo da organela lesse-o em voz alta e, com isso, foi questionado à turma pelos bolsistas do PIBID qual organela se encaixaria na descrição da carta, gerando um debate entre bolsistas, professora supervisora e alunos da EJA até que fosse encontrada a organela respectiva à descrição da carta. Após encontrar a carta da organela respectiva à carta da descrição, era lida outra carta de descrição para encontrar a que continha a organela e assim sucessivamente até encontrar todas as organelas e suas descrições.

No segundo dia, o primeiro momento foi uma aula expositiva sobre a membrana plasmática celular regida pela professora supervisora, e o segundo momento foi a oficina de construção da membrana plasmática. Essa oficina ocorreu no laboratório de Ciências da escola, onde os alunos da EJA, juntamente com a professora supervisora, foram conduzidos pelos bolsistas. No laboratório, os bolsistas apresentaram em *slides* uma imagem da membrana plasmática durante o processo de difusão e uma descrição sucinta sobre suas partes. Após isso, houve uma breve explicação de como seria a oficina de construção da membrana plasmática.

O objetivo da oficina era construir a membrana plasmática no processo de difusão, com o intuito de os alunos da EJA conseguirem identificar cada parte da membrana (bicamada lipídica, proteínas carreadoras, moléculas). Os materiais utilizados para a oficina foram massinha de modelar, palitos de dente, papel manteiga e caixinhas de papel com tampa.

Primeiramente, a turma foi dividida em cinco grupos. Cada grupo recebeu uma caixa de massinhas de modelar, quinze palitos de dente, um pedaço de folha de papel manteiga para montagem da membrana e uma caixinha de papel. Durante a oficina, as equipes tiveram o auxílio dos bolsistas e da professora supervisora para esclarecimento de dúvidas, bem como orientações. Ao concluírem a montagem das membranas, as equipes guardaram as modelagens nas caixinhas de papel, que foram encaixadas na bancada do laboratório de Ciências da escola para que eles e outros alunos da escola pudessem ver os modelos didáticos de membrana no laboratório para estudar e tirar dúvidas (Figura 2).

Figura 2 – Caixinhas com as modelagens de membrana feitas pelos alunos da EJA durante a realização da oficina na escola campo



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Dessa forma, o objetivo do uso de materiais didáticos no ensino de Biologia na EJA era despertar o interesse dos alunos nessa área, aproximando-os da ciência palpável, alternando entre conceitos abstratos e proporcionando aos alunos também que pudessem ter aulas interativas, divertidas e dinâmicas. É sabido que, muitas vezes, as turmas da EJA não têm muito contato com aulas nesse formato, e foi perceptível o interesse dos alunos em participar das oficinas durante as aulas pela interação, perguntas constantes e diálogos, mostrando que, além de serem instrumentos transparentes ao aprendizado, os materiais didáticos estimulam o interesse dos alunos nas aulas de Ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de materiais didáticos para o ensino de Citologia na Educação de Jovens e Adultos foi de extrema importância para promover a compreensão dos conceitos e processos celulares, além de incentivar o interesse dos alunos nessa área da ciência.

Ao desenvolver recursos educacionais adequados às necessidades desse público, é possível criar uma experiência de aprendizagem mais significativa e acessível. Os materiais didáticos para o ensino de Citologia na Educação de Jovens e Adultos devem levar em consideração a realidade e as experiências prévias dos alunos, buscando estabelecer conexões com as vivências cotidianas.

É essencial utilizar uma linguagem clara e objetiva, evitando termos técnicos excessivamente complexos, para facilitar a compreensão dos conceitos apresentados. Também os materiais devem ser visualmente atrativos, com o uso de imagens, gráficos e ilustrações que representem os processos celulares de forma clara e concisa. Recursos audiovisuais, como vídeos explicativos e animações, também podem ser utilizados para enriquecer o aprendizado e torná-lo mais dinâmico. Outro ponto importante é que o material didático incentiva a participação ativa dos alunos, por meio de atividades práticas, experimentos simples e discussões em grupo. Essas estratégias promovem a construção do conhecimento de forma colaborativa e estimulam a reflexão e o pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

- FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. F. **Ensino de Ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1986.
- LIMA, M. E. C. C.; JÚNIOR, O. G. A.; BRAGA, S. A. M. **Aprender ciências: um mundo de materiais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 78 p.
- MARTINS, M. M. M. de C.; CAVALCANTE, M. M. D. Os saberes que os licenciandos mobilizam para a elaboração de metodologias de ensino de Biologia: uma experiência formativa no âmbito do PIBID. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: O ENVOLVIMENTO ESTUDANTIL, 10., 2019, Porto Alegre, RS. **Anais** [...]. Porto Alegre: EDIPICRS, 2019.

MEDEIROS, A. M.; LIMA, R. M. O.; RODRIGUES, E. C.; DIAS, M. A. S. O desenvolvimento da aprendizagem em biologia através da experimentação. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 5., UEPB, Campina Grande, 21 e 22 de agosto de 2015. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV04_3_M D1_SA1_ID1395_30062015212952.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

MERCADO, L. P. L.; FREITAS, M. A. S. Avaliação de materiais didáticos para educação online dos cursos da UAB: perspectiva analítica e reconstrutiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, ago. 2013.

MORAIS, G. H. de; MARQUES, R. C. P. A importância do uso de modelos didáticos no ensino de citologia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa, PB. **Anais [...]**. João Pessoa: Editora Realize, 2017.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, A. A.; DA SILVA, R. T.; FREITAS, S. R. S. Utilização de modelo didático como metodologia complementar ao ensino da anatomia celular. **Biota Amazônia**, v. 6, n. 3, p. 17-21, 2016.

3

ETNOCULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL AFRO-BRASILEIRA: RODA DE CONVERSA NO PIBID BIOLOGIA DA UNILAB

*Ana Maria Latina*¹

*Irineulda Eunice Gomes*²

*Namir Fernandes*³

*Teresa Germano Miranda*⁴

*Maria do Socorro Pereira Costa Lima*⁵

*Reginaldo de Oliveira Nunes*⁶

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

Atualmente, é evidente a presença da diversidade cultural em diversos setores da sociedade. No contexto acadêmico, por exemplo, é comum encontrar estudantes que seguem sistemas culturais completamente distintos. Isso requer nossa atenção e consideração, uma vez que a falta de abordagem em relação à diversidade étnica e cultural pode ser um fator contribuinte para atitudes e ações preconceituosas que frequentemente testemunhamos.

Por outro lado, a maioria das pessoas demonstraria empatia e respeito pelos aspectos que expressam as diversas culturas, como língua, religião, música, dança e outras características dos grupos que coexistem no mesmo território. Este texto tem como objetivo destacar

¹ latinaanamaria16@aluno.unilab.edu.br

² irineuldaeunicegomes@gmail.com

³ fernandesnamir@gmail.com

⁴ teresagermanomiranda@gmail.com

⁵ socorroperiracosta@hotmail.com

⁶ reginaldonunes@unilab.edu.br

a importância de abordar o conceito de etnocultura de forma cuidadosa, para que os indivíduos possam compreender como os aspectos culturais moldam nossa identidade e nossa convivência em sociedade.

Para desenvolver este trabalho, realizamos uma reunião participativa com os alunos da Educação de Jovens e Adultos da escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa, na qual cada um teve a oportunidade de expressar sua opinião sobre o assunto, contribuindo para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da proposta.

Acreditamos firmemente que, dentro do sistema educativo, algumas pessoas, incluindo crianças, perdem o interesse pelos estudos devido às características que as tornam diferentes dos demais. Quando não são acolhidas devido às suas diferenças, tendem a se concentrar menos nas questões acadêmicas e, em alguns casos, até desistem da educação. Conscientes da diversidade cultural presente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a temática em questão nos incentiva a valorizar nossas diferenças étnicas e culturais, que de forma alguma devem ser vistas como obstáculos para nosso crescimento pessoal e profissional, justificando assim a relevância do tema do trabalho.

Por exemplo, há quem manifeste interesse em frequentar as escolas devido ao contexto atual, marcado por desafios que podem dificultar o progresso de nossa geração, apesar das vantagens proporcionadas pela tecnologia. Ao longo da história, temos notado a falta de abordagem de temas relacionados à diversidade cultural, que abrangem uma variedade de culturas em um mesmo espaço.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências Biológicas, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), concedeu uma oficina com o tema etnocultura. Há muito tempo se considerava a necessidade de abordar essa oficina como uma experiência

compartilhada entre grupos culturais, sem a predominância de um sobre o outro, promovendo um intercâmbio cultural. Isso se deve ao reconhecimento da diversificação cultural dentro da sala de aula da EJA.

A fim de compreender o conceito de etnocultura e destacar a importância de nossa identidade cultural, planejamos uma oficina em forma de roda de conversa sobre o tema. Nessa atividade, os alunos da EJA aprenderam sobre cada cultura presente na sala de aula e tiveram espaço para compartilhar suas próprias culturas. Para tanto, discutiu-se sobre a riqueza da diversidade cultural, incluindo culturas africanas, como a cultura guineense, angolana e moçambicana, bem como culturas brasileiras, nordestinas e cearenses, como a quilombola e a barreirense.

DESENVOLVIMENTO

O Brasil, um país conhecido por sua rica diversidade cultural, é o resultado da interação de inúmeras etnias e culturas distintas. Conforme apontado por Ribeiro (1995), o país se desenvolveu a partir da convergência de cinco principais eixos culturais, cada um deles exibindo sua própria diversidade (Quadro 1). A diversidade cultural no Brasil não se limita apenas à sua formação colonial. Como afirmado por pesquisadores das Ciências Sociais, a cultura é um conjunto complexo de elementos que abrange arte, educação, religiões, culinária, idioma, festividades, literatura, teatro e muito mais (Bhabha, 2001; Cesnik; Beltrame, 2005; Cuche, 1999; Hall, 2003; Soares, 2001). A cultura é representada na Antropologia pelo conceito de etnia, o que, por sua vez, está intimamente relacionado ao conceito de raça.

Quadro 1 – Eixos culturais da diversidade cultural brasileira.

EIXO CULTURAL	LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS
Brasil Crioulo	Área litorânea do extremo norte da Região Nordeste ao Rio de Janeiro	Forte influência da cultura africana. Diversidade cultural africana.
Brasil Sertanejo	Interior do Nordeste	Predomínio da Caatinga. Cultura singular relacionada ao sertão.
Brasil Caboclo	Região Norte	Forte presença de culturas indígenas. Mistura de elementos indígenas e culturais locais.
Brasil Caipira	Região Sudeste e Centro-Oeste	Identidade cultural rural. Influência da colonização europeia e tradições locais.
Brasil Sulino	Região Sul do Brasil	Predominância de miscigenação mameluca. Grande influência europeia e indígena.

Fonte: Adaptado de Ribeiro (1995).

Esse quadro fornece uma visão geral dos eixos culturais mencionados, destacando suas localizações geográficas e principais características culturais distintas. Essa diversidade cultural contribui para a riqueza e complexidade da identidade cultural brasileira.

Falar sobre diversidade cultural vai além do reconhecimento da coexistência de diferentes culturas em um mesmo espaço. É também uma questão de respeito à diversidade e à pluralidade. Uma sociedade que aspira ser justa e democrática deve cultivar o respeito pelo outro como parte fundamental de seu funcionamento.

Ribeiro (1995) não se contenta com uma explicação simplista de que o Brasil é o resultado da mistura de indígenas, africanos e europeus. Ele destaca a complexidade da diversidade cultural brasileira, enfatizando que a formação colonial do país abrigou grandes eixos culturais, cada um com sua própria riqueza e diversidade intrínseca.

Portanto, a compreensão da diversidade cultural no Brasil vai muito além da mera coexistência de diferentes grupos culturais. É um reflexo da nossa história e da multiplicidade de identidades que enriquecem a nação. As contribuições culturais de cada grupo étnico e região desempenham um papel crucial na construção da identidade nacional e no fortalecimento de nossa democracia (Ribeiro, 1995).

Em relação à metodologia adotada, propusemos a realização de uma roda de conversa (Figura 1) na qual os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) participaram igualmente com os estudantes bolsistas do subprojeto PIBID Biologia da Unilab, provenientes de países de língua portuguesa, incluindo países africanos e Brasil.

Figura 1 – Roda de conversa realizada na escola



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

O objetivo foi abordar questões relacionadas à etnocultura, permitindo a troca de experiências culturais entre as culturas africanas e brasileiras (Figura 2).

Ao realizar a roda de conversa com base nesses critérios, foi possível reunir um grupo diversificado, composto por três estudantes angolanas, quatro estudantes guineenses, dezessete estudantes brasileiros e uma estudante moçambicana. Além disso, discutimos a gastronomia guineense, destacando pratos como caldo de mancarra, caldo de chabeu e siga.

Figura 2 – Material utilizado para abordagem da temática



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A cultura, como conjunto de estruturas sociais, manifestações religiosas, expressões intelectuais, artísticas e muito mais, é o que define e diferencia uma sociedade. Nesse sentido, iniciamos a roda de conversa apresentando um exemplo da cultura de Luanda, conhecida como luandense, que é uma mistura étnica que abraça as tradições de diversos povos e as transforma em características próprias da cidade. Na esfera artística, destacam-se a música e a dança, enquanto na literatura encontramos romancistas, poetas, contistas e ensaístas. A gastronomia é rica, com pratos como calulu, mufete, peixe fumado, muamba de galinha e magoga. Além disso, existem festividades religiosas, como Nossa Senhora de Fátima, São Paulo Apóstolo e São Benedito.

Benguela, com sua cultura benguelense, é marcada por manifestações religiosas católicas de destaque, como a Procissão de Velas, em devoção a Nossa Senhora de Fátima, e a Procissão do Corpo de Deus, em devoção ao Santíssimo Sacramento. O carnaval de Benguela e as Festas de Maio de Benguela também são eventos de grande relevância na cidade.

Huambo, conhecida pela cultura huambense, celebra a Procissão do Santíssimo Corpo e Sangue de Jesus Cristo, realizada anualmente em maio e junho, promovida pela Arquidiocese do Huambo. Além disso, o carnaval do Huambo é uma festa popular notável, com desfiles competitivos de grupos carnavalescos e festividades de rua. Na literatura, autores como Gugu Sapengo, José Eduardo Agualusa e Manuel Rui encontram inspiração no Huambo, enquanto Ruy Mingas é uma figura importante na cena musical local.

Avançando para a cultura de Moçambique, destacamos as danças tradicionais, como Xigubo, Tahuna, Tamadune, Tufo, Maulide, Lingundumbwe, Nyau e Mapiko, sendo as três últimas danças mascaradas. A culinária moçambicana mantém as tradições de preparo transmitidas ao longo dos séculos, com pratos com arroz n'tsoro, mapira, mele, nakuwo (milho) e djampa (arroz de milho).

Guiné-Bissau, por sua vez, possui um patrimônio cultural rico e diversificado, influenciado pelas diferenças étnicas e linguísticas. A dança desempenha um papel importante na expressão artística, com belas coreografias e manifestações culturais notáveis em várias ocasiões, como colheitas, casamentos, funerais e cerimônias de iniciação. O estilo musical mais relevante é o gumbé. Além disso, Guiné-Bissau possui trinta línguas étnicas, cada uma com suas próprias nuances culturais, juntamente com o crioulo, uma língua utilizada para facilitar a comunicação entre a população local.

Continuando com a exploração da cultura brasileira, é importante ressaltar que o país é resultado da contribuição de diversos grupos étnicos e culturas ao longo de sua história. Os povos indígenas foram os primeiros habitantes, mas, com a colonização, elementos de culturas europeias e africanas foram introduzidos e influenciaram as diversas

culturas regionais. Como resultado, cada região e estado do Brasil desenvolveu sua própria identidade cultural única.

A cultura nordestina e cearense, por exemplo, é uma fusão das influências indígenas, africanas e europeias, resultando em uma riqueza de festas e celebrações. Além disso, a colonização por portugueses e holandeses também deixou sua marca, contribuindo para a diversidade cultural da região. A cultura cearense, em particular, é uma das mais ricas e amadas do Brasil.

Visando promover uma discussão local sobre os aspectos da etnocultura presentes no cotidiano dos estudantes, também foi abordada a cultura barreirense. A cultura barreirense é conhecida como Cajucultura, sendo relevante para a região de Barreira, no Ceará. Essa cultura promove uma fonte de renda para pequenas famílias agricultoras. A cidade também é conhecida por suas festas, como a celebração do padroeiro no mês de junho, festas em diversas casas de *show*, vaquejadas e cavalgadas.

Por último, também foi abordada a cultura quilombola, que se originou quando pessoas negras escravizadas fugiram das fazendas para locais distantes, onde construíram suas famílias e mantiveram suas tradições. Os quilombos, presentes em todo o Brasil, preservam influências culturais africanas e desempenham um papel crucial na perpetuação da herança cultural dos afrodescendentes no país.

Diante dessa enriquecedora troca de conversas, percebemos que a interculturalidade deve ser compreendida como uma habilidade que envolve o reconhecimento e a harmonização das diferentes culturas dentro de uma sociedade. Ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de valores e responsabilidades compartilhados. Portanto, a competência comunicativa intercultural é essencial, permitindo uma compreensão mais profunda entre culturas diversas.

Em relação à etnocultura, compreendemos que ela inclui a interculturalidade, promovendo a reflexão sobre aspectos da língua, cultura e sociedade e fornecendo uma visão aberta para a diversidade cultural. Isso permite a capacidade de apreciar e compreender até mesmo culturas completamente diferentes, resultando em uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Essa roda de conversa foi uma oportunidade única para compartilhar e celebrar a riqueza das culturas presentes nos participantes e reforça a importância de valorizar e respeitar a diversidade cultural em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

A análise dos resultados após a roda de conversa revelou importantes reflexões. Ficou evidente que muitos estudantes tinham conhecimentos limitados sobre a diversidade da África, em parte devido às representações simplificadas que frequentemente encontram na mídia. Por exemplo, surpreendeu o fato de alguns acreditarem que a África fosse um único país, o que foi prontamente corrigido durante o diálogo.

Essa constatação ressalta a importância da interculturalidade e da educação intercultural. A interculturalidade permite que as pessoas entendam não apenas a sua própria cultura, mas também as culturas de outros países, como as diversas nações africanas. É um caminho para desmistificar estereótipos e preconceitos, promovendo o respeito e a compreensão mútua.

Diante desse cenário, fica claro que a educação deve desempenhar um papel fundamental na promoção da interculturalidade. É essencial que os estudantes tenham a oportunidade de aprender sobre as diversas culturas que compõem o mundo, superando visões equivocadas. Essa consciência cultural não apenas enriquece suas vidas, mas também

contribui para uma sociedade mais inclusiva e globalmente consciente. Portanto, a roda de conversa revelou a necessidade contínua de programas e iniciativas interculturais, visando à construção de uma compreensão mais completa e respeitosa das culturas ao redor do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a abordagem desse tipo de tema se mostrou de extrema relevância devido à curiosidade manifestada pelos estudantes da EJA. Isso os incentivou a buscar novas informações, expandir seus horizontes e compreender melhor um tópico que, até então, parecia-lhes confuso. Além disso, a abordagem desse assunto permitiu uma reflexão sobre a interculturalidade, especialmente em relação aos estudantes vindos de outros países lusófonos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Essa comparação com os estudantes brasileiros, que demonstraram níveis mais elevados de empatia etnocultural, enriqueceu a experiência. A convivência com estudantes internacionais contribuiu para o desenvolvimento de competências em etnocultura e interculturalidade. Isso é um dos aspectos valiosos do intercâmbio intercultural e representa uma mudança significativa.

Portanto, à luz do exposto, fica claro que o papel desempenhado pelo PIBID ao introduzir tópicos relacionados à etnocultura nas escolas foi fundamental. Essa iniciativa proporcionou momentos de grande importância ao promover a troca de experiências entre o subprojeto PIBID Biologia da Unilab, a supervisão e os estudantes da turma da EJA. Durante a roda de conversa, tornou-se evidente a relevância de abordar temas relacionados à diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura**. Barueri: Manole, 2005.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOARES, L. E. Globalização como deslocamento de relações intraculturais. In: MENDES, C.; SOARES, L. E. (Ed.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 379-409.

4

PRÁTICAS LABORATORIAIS NO PIBID: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA EEM DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA

*Ana Milena da Costa Silva*¹

*Graça Belo*²

*Natália Muvanje Tchiyoca*³

*Maria do Socorro Pereira Costa Lima*⁴

*Reginaldo de Oliveira Nunes*⁵

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

Existem variados meios e recursos que podem tornar a aula mais atrativa. Esses meios contribuem para que o aluno tenha interesse pelo conteúdo trabalhado e assim construa conhecimentos, desde que bem utilizados (Nicola; Paniz, 2017). O ensino de Biologia, especialmente em escolas públicas, limita-se a aulas tradicionais, reduzindo as oportunidades de adquirir novas informações e de colocar em prática os conceitos desenvolvidos em sala.

De acordo com Moraes e Poletto (2014), pode-se inferir que a utilização da experimentação como recurso metodológico pelo professor de Ciências tem o potencial de facilitar a aprendizagem dos alunos. Além disso, as atividades práticas despertam o interesse dos estudantes pela ciência, incentivam sua participação ativa, promovem a

¹ annamilena791@gmail.com

² graça@aluno.unilab.edu.br

³ nataliatchiyoca@aluno.unilab.edu.br

⁴ socorropereiracosta@hotmail.com

⁵ reginaldonunes@unilab.edu.br

conexão entre teoria e prática, tornam as aulas mais dinâmicas e contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz.

Contudo, geralmente as escolas da rede pública de ensino não dispõem de um espaço físico de laboratório que seja adequado à realização de práticas experimentais voltadas para o ensino de Química e Biologia. Dessa forma, os professores dessas áreas enfrentam grandes desafios pela ausência de laboratórios equipados (Jesus, 2021). Ademais, outras condições que podem dificultar essas ações nas escolas públicas são a grande quantidade de alunos por turma e a questão da formação dos professores, que, por vezes, não foram instruídos para esse tipo de atividade.

A proposta do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a de possibilitar a escolarização para as pessoas que estão fora da faixa etária e da escola há algum tempo por motivos diversos. Dessa forma, a metodologia de ensino deve ter uma dinâmica diferenciada que envolva os alunos em questão, relacionada ao seu cotidiano e resultando na vida prática (Lira, 2013). Nesse sentido, torna-se indispensável que o professor busque aproximar a Biologia do cotidiano desses estudantes, fazendo com que o ensino seja de fato significativo para toda a turma.

A importância do ensino de Ciências está em contribuir para o conhecimento científico dos jovens e adultos e, em sua associação com outros saberes, dar oportunidade para enfrentar desafios e decisões a partir dos seus anseios diante do mundo científico-tecnológico (Sousa, 2021). O professor deve levar em consideração os objetivos de aprendizagem desses alunos, ao mesmo tempo que leva em consideração toda a sua experiência de vida, visão de mundo e compreensão de quaisquer características únicas de seu método de aprendizagem.

As práticas realizadas apresentam uma proposta interdisciplinar de Biologia para o Ensino Médio, utilizando materiais alternativos de baixo custo para desenvolver atividades experimentais. Os exercícios com materiais baratos são uma alternativa viável para a realização de atividades práticas em escolas com recursos limitados e/ou inexistência de espaço específico de laboratório de Ciências. Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho foi aplicar práticas laboratoriais de Biologia, proporcionando aos alunos da Educação de Jovens e Adultos uma experiência que torne o ensino mais eficaz e motivador, sem a necessidade de investimentos significativos.

DESENVOLVIMENTO

As atividades foram desenvolvidas com os alunos da turma de Educação de Jovens e Adultos, no laboratório de Ciências da E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa, localizada no município de Barreira-CE, em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Inicialmente, houve a pesquisa e o planejamento das práticas a serem executadas, buscando exemplos que pudessem dialogar com o cotidiano dos alunos, além de serem possíveis de realizar com os materiais do laboratório e adicionais de baixo custo.

As ações ocorreram em dois dias, sendo o primeiro dia para as práticas intituladas “Identificação de Amido em Alimentos” e “Observando a Fermentação”, e o segundo dia para a prática “Identificação de Vitamina C”. As experimentações seguiram as metodologias propostas na obra *Clube de Ciências: Guia de Experimentos e Práticas* e aconteceram nas seguintes etapas:

1. IDENTIFICAÇÃO DE AMIDO NOS ALIMENTOS

Inicialmente, foi feita uma introdução do assunto, explicando sobre o amido, enfatizando que este é um carboidrato formado pela união de várias glicoses, bem como alertando que, quando a concentração de glicose aumenta no sangue de maneira crônica, isso pode levar a diabetes. Logo após, foi pedido que os alunos se dividissem em sete grupos, organizados em mesas utilizadas como bancada. Os alimentos foram separados em pequenas porções junto à solução de lugol e distribuídos para os grupos (Figura 1). Foi entregue também o roteiro das práticas, que foi lido com toda a turma, explicando o passo a passo e fazendo referência a cada material.

Figura 1 – Prática de identificação de amido nos alimentos



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Ao iniciar, foi esclarecido que, por meio da utilização de lugol, poderiam identificar quais alimentos possuem amido, devido à reação química que ocorre entre esses dois reagentes, formando um complexo de coloração azul. Os materiais utilizados foram solução de lugol, placas de Petri, pipeta e alimentos diversos (sal, arroz cozido, batata crua, banana, açúcar, milho e pão). Os alunos colocaram as porções de

alimento em cada placa de Petri e pingaram duas ou três gotas da solução de lugol em cada uma. Após isso, foi pedido que observassem se houve alguma mudança na coloração de cada alimento, sendo verificado que o sal foi o único alimento que não sofreu reação.

2. OBSERVANDO A FERMENTAÇÃO

Para dar início ao experimento, foi explicado o processo da fermentação, ressaltando que este é realizado por diversos tipos de bactérias e fungos e pode ser verificado até mesmo em sala de aula. Sendo assim, a aula baseou-se na observação do processo de fermentação alcoólica, utilizando o tradicional fermento de padaria.

Os materiais utilizados em cada bancada foram: quatro tubos de ensaio, balões, água, açúcar e fermento, como já mencionado anteriormente. Ao separar os quatro tubos de ensaio, os alunos colocaram no primeiro água, no segundo água e açúcar, no terceiro água e fermento, e no quarto água, açúcar e fermento (Figura 2).

Figura 2 – Alunos desenvolvendo a prática de fermentação



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

No final, colocaram um balão na boca de cada tubo de ensaio e aguardaram alguns minutos. Perceberam que o balão que estava no tubo que continha água, fermento e açúcar, diferentemente dos outros tubos, encheu. Isso se deve ao fato do processo bioquímico que acontece nos organismos vivos, no caso, a levedura utilizou o açúcar como fonte de energia e, no processo de produção dessa energia, liberou CO_2 , o que fez com que o balão enchesse.

3. IDENTIFICAÇÃO DE VITAMINA C

A prática teve como objetivo identificar a quantidade de vitamina C existente em diferentes sucos, aplicando como reagente o lugol. Quando o lugol entra em contato com a solução de amido de milho, ocorre a formação de um complexo que apresenta uma coloração azul intensa característica. Os alunos foram divididos novamente em seis grupos, e os materiais utilizados para cada bancada foram: fontes de vitamina C (suco de limão, suco de laranja fresco e do dia anterior, suco de acerola, suco de caju e suco de maracujá de pacote), proveta, béquer, conta-gotas, lugol e amido de milho.

Primeiramente, foi preparada a solução de amido, dissolvendo duas colheres de amido de milho para cada 500 ml de água e aquecendo em torno de 70 °C por cinco minutos. Logo após, foi pedido que um representante do grupo separasse em cada béquer 20 ml da solução de amido e acrescentasse 10 ml dos sucos diversos. Feito esse procedimento, os alunos foram adicionando e misturando gotas de lugol em cada amostra, anotando na tabela que foi entregue para cada grupo a quantidade de gotas necessárias até ficar com a coloração azulada (Figura 3).

FIGURA 3 – PRÁTICA DE IDENTIFICAÇÃO DE VITAMINA C



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Foi explicado que, quanto mais gotas fossem necessárias para atingir a coloração azulada, mais vitamina C existiria naquele suco. Ao preencherem toda a tabela, foi questionado para os grupos em qual suco foi necessária uma quantidade maior de gotas de lugol e qual precisou de menos gotas. Ao responderem, verificou-se que no suco de acerola foram adicionadas em torno de 130 gotas, sendo este o que contém mais vitamina C, e no suco de pacote apenas 3, sendo o que contém menos ou nenhuma.

As atividades propostas permitiram que os estudantes pudessem esclarecer diversas dúvidas em relação às temáticas abordadas. Antes de iniciar cada prática, os alunos manifestavam suas opiniões sobre os resultados que iriam obter, porém ao final do experimento se depararam com conclusões diferentes. Esse fato fez com que despertasse ainda mais curiosidade nelas para a realização de práticas desse tipo, assim como estimulou os alunos a entender e avaliar questões encontradas em seu ambiente. Em concordância com Oliveira

(2010), pode-se inferir que, ao expor os alunos a situações de conflitos de ideias e ao fornecer-lhes novos conhecimentos, são criadas oportunidades para que os próprios alunos compreendam seus erros e, igualmente, para que o professor possa corrigir conceitos inadequados.

Exemplificando: na primeira atividade, os alunos não previam que, de todos os alimentos testados, apenas o sal não continha amido. Na segunda, eles não compreendiam o processo de fermentação e não presumiam que somente o balão no tubo contendo os três ingredientes iria encher. Por fim, na terceira atividade, apenas uma aluna respondeu que o suco que continha mais vitamina C seria o de acerola, diferente de todo o restante, que julgava ser o suco de laranja. A análise dos dados de cada grupo foi feita na forma de roda de conversa, em que cada grupo relatou seus resultados, comparando-os com os dos colegas e promovendo a interação da turma.

Essas ideias podem demonstrar o quanto é necessário trabalhar com os estudantes assuntos do seu próprio dia a dia. Pode-se afirmar, então, que a turma teve a oportunidade de aplicar o método científico em situações do cotidiano, realizando as ações de medição, coleta de dados e análise dos resultados. De acordo com Krasilchik (2005) conforme citado por Camelo *et al.* (2020), as aulas de laboratório são fundamentais no ensino de Biologia, uma vez que desempenham funções singulares, proporcionando aos alunos a oportunidade de interagir diretamente com fenômenos, manipular materiais e equipamentos, bem como observar organismos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental que os professores busquem métodos inovadores que possam superar limitações de recursos como a falta de laboratórios.

Dessa forma, podem envolver o uso de simulações, ferramentas digitais ou mesmo a adaptação de atividades práticas que possam ser realizadas em espaços básicos. Além disso, é importante que o sistema educativo e as autoridades procurem formas de contornar esses constrangimentos, investindo em infraestruturas e reduzindo o excesso de cobrança pessoal dos professores para que possam dedicar mais tempo à criação de aulas eficazes. É essencial tornar as salas de aula, principalmente de turmas da EJA, mais envolventes e relevantes, a fim de despertar o interesse dos alunos.

A inclusão de informações sobre a Educação de Jovens e Adultos destaca a importância de adaptar o ensino de Biologia a um público diversificado com uma variedade de experiências de vida. A educação deve ser prática e pertinente, relacionando o material com o cotidiano e as necessidades particulares desse grupo de alunos. Portanto, as escolas enfrentam desafios significativos, mas procurar soluções inovadoras e valorizar as práticas pedagógicas dos professores pode ajudar a tornar a aprendizagem mais eficaz e expressiva para os alunos.

REFERÊNCIAS

- CAMELO, Juliany Simplício; DA SILVA, Maria Áurea; LOPES, Eliana de Jesus; RÊGO JÚNIOR, Raimundo Alberto. O uso de novas tecnologias e metodologias ativas nas práticas laboratoriais do ensino de Biologia. In: POISSON (Org.). **Tecnologia**. Belo Horizonte: Poisson, 2020. (Série Educar, v. 3). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36229/978-85-7042-222-4.CAP.05>. Acesso em: 3 out. 2023.
- JESUS, Deleon da Silva de. **Laboratório itinerante alternativo**: uma proposta de atividade interdisciplinar de biologia e química no 1º ano do ensino médio. 2021. 26f. Artigo Acadêmico (Pós-Graduação em Ensino de Química) – Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifap.edu.br/jspui/handle/prefix/384>. Acesso em: 3 out. 2023.
- LIRA, Luzia dos Santos. **A importância da prática experimental no ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 65f. Monografia (Licenciatura em Ciências

Biológicas à Distância) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/439/1/LSLO6092013.pdf>. Acesso em: 3 out. 2023.

MORAIS, Edilene Alves; POLETO, Rodrigo de Souza. A experimentação como metodologia facilitadora da aprendizagem de Ciências. **Cadernos PDE**, v. 1, 2014.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

OLIVEIRA, J. R. S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino das ciências: reunindo elementos para prática docente. **Acta Scientiae**, v. 12, n. 1, p. 139-153, 2010. Disponível em: <https://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/acta/article/view/31>. Acesso em: 3 out. 2023.

SOUSA, Ednaldo Carlos de. A importância do ensino de ciências na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 38, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/38/a-importancia-do-ensino-de-ciencias-na-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 3 out. 2023.

5

IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS DE LABORATÓRIO NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID, SUBPROJETO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNILAB

*Beni Kumbi Alberto*¹

*Elda Renato Ca*²

*João Paulo Carvalho Bezerra*³

*Reginaldo de Oliveira Nunes*⁴

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) merece destaque por seu papel fundamental na melhoria da educação no Brasil e no fortalecimento dos laços com países lusófonos. O programa não apenas contribui para a formação de futuros professores, mas também enriquece a experiência dos professores em exercício (supervisores) e desempenha um papel significativo na formação de educadores da região do Maciço de Baturité, estado do Ceará, e das nações lusófonas.

O PIBID é uma iniciativa do governo brasileiro que visa aprimorar a formação de professores, colocando estudantes de licenciatura em contato direto com a realidade escolar desde o início de sua formação. Essa abordagem prática permite que os futuros professores adquiram experiência essencial no ensino, desenvolvam habilidades pedagógicas

¹ benykalberto@gmail.com

² eldamaguidarenato@gmail.com

³ jpcarvalhobezerra10@gmail.com

⁴ reginaldonunes@unilab.edu.br

e compreendam as complexidades do ambiente escolar. Além disso, o programa incentiva a reflexão sobre a prática pedagógica e promove a busca constante por aprimoramento.

Um aspecto singular do PIBID é o seu vínculo com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). A Unilab é uma instituição de Ensino Superior que tem como missão a promoção da integração entre o Brasil e os países lusófonos, principalmente africanos. Isso se reflete na presença de estudantes desses países em cursos de licenciatura da instituição, onde eles têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades como futuros professores. Essa conexão com os países lusófonos é de suma importância, pois fortalece os laços culturais e educacionais entre o Brasil e as nações que compartilham o idioma português. Além disso, permite que os estudantes de licenciatura brasileiros interajam com colegas de diferentes contextos culturais e educacionais, enriquecendo ainda mais sua formação e perspectiva.

Assim, esse trabalho teve como objetivo fazer uma abordagem sobre a importância das práticas de laboratório nas escolas, com ênfase no Subprojeto Ciências Biológicas do PIBID e na escola campo (E.E.M. Camilo Brasiliense). Segundo Interaminense (2019), a experimentação inter-relaciona o aprendiz e os objetos de seu conhecimento, a teoria e a prática, ou seja, une a interpretação do sujeito aos fenômenos e processos naturais observados, pautados não apenas pelo conhecimento científico já estabelecido, mas pelos saberes e hipóteses levantadas pelos estudantes, diante de situações desafiadoras.

Entende-se que o laboratório não é apenas um lugar para aprendizagem, mas também permite o desenvolvimento cognitivo mais crítico e apurado dos alunos. Segundo Capeletto (1992), existe uma fundamentação psicológica e pedagógica que sustenta a necessidade de

proporcionar à criança e ao adolescente a oportunidade de, por um lado, exercitar habilidades como cooperação, concentração, organização e manipulação de equipamentos e, por outro, vivenciar o método científico, entendendo como tal a observação de fenômenos, o registro sistematizado de dados, a formulação e o teste de hipóteses e a inferência de conclusões.

O ensino experimental nas escolas teve como origem o trabalho experimental que era desenvolvido nas universidades e teve como objetivo o estímulo à formação de novos cientistas (Galiazzi *et al.*, 2001). Atualmente, as aulas práticas de laboratório vêm sendo utilizadas como complemento para ajudar na compreensão das aulas teóricas e para gerar nos alunos um entendimento mais abrangente dos conteúdos. As atividades práticas não se limitam a ter um formato de roteiro de instruções, com o qual os alunos chegam a uma resposta esperada, mas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes no processo de formação do pensamento científico e auxiliar na fuga do modelo tradicional de ensino, em que o aluno é um mero espectador e não participa no processo de construção do seu conhecimento.

Espera-se que as reflexões proporcionadas neste texto se tornem uma fonte de conhecimentos e inspiração para os participantes do PIBID, bem como para educadores, gestores e pesquisadores interessados na formação de professores e na melhoria da educação no país. O estímulo às práticas de laboratório servirá como base e instrumento de aprendizagem; o crescimento profissional pode impactar positivamente a prática docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia deste trabalho foi elaborada para fornecer uma base sólida e uma compreensão abrangente sobre o tema em discussão, destacando tanto o levantamento bibliográfico quanto a vivência prática no campo de estudo. Portanto, o estudo baseou-se em um levantamento bibliográfico para embasar sobre o tema. Essa etapa envolveu a busca, seleção e análise crítica de artigos científicos, literatura especializada e trabalhos anteriores relacionados ao ensino de Ciências com foco nas práticas de laboratório. Buscamos abordagens que destacam a importância das aulas práticas no Ensino Médio, com ênfase na formação de jovens cientistas. Os termos de busca foram cuidadosamente escolhidos e avaliados para garantir a obtenção de resultados pertinentes, tais como “aulas de laboratório para o Ensino Médio”, “importância das aulas práticas de laboratório” e “desenvolvimento de pequenos cientistas no Ensino Médio”. A pesquisa bibliográfica serviu como alicerce teórico para o estudo.

A pesquisa descritiva desempenhou um papel fundamental na análise e síntese das informações coletadas durante o levantamento bibliográfico. Além disso, incluiu avaliações detalhadas das atividades práticas de laboratório conduzidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências Biológicas, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), edição 2022-2024. Nesse contexto, foram analisadas e discutidas as atividades desenvolvidas pelos bolsistas na escola campo, bem como refletido sobre o impacto dessas atividades na formação inicial de professores.

A pesquisa bibliográfica permitiu explorar estudos e análises prévias que contribuíram para a fundamentação teórica deste trabalho,

tornando-o mais sólido e consistente. A pesquisa descritiva, por sua vez, possibilitou a organização e apresentação das informações de forma coerente e lógica. Isso permitiu a elaboração deste texto, no qual será discutida de maneira fundamentada a importância das aulas práticas de laboratório no Ensino Médio, relacionando-as ao contexto do PIBID e seu impacto na formação de professores.

O trabalho prático desempenha um papel fundamental no ensino de Ciências e Biologia, ocupando uma posição central. Embora as aulas tradicionais ainda persistam em muitas escolas ao redor do mundo, muitas vezes devido à comodidade percebida por alguns professores em utilizar predominantemente a abordagem teórica, é importante reconhecer que o ensino científico foi incorporado ao currículo escolar desde a mudança curricular de 1930. No entanto, é essencial promover um equilíbrio entre teoria e prática, de modo a proporcionar uma educação mais rica e eficaz para os estudantes (Interaminense, 2019). Sobre essa questão, segundo Silva e Zanon (2000, p. 182), o aspecto formativo das atividades práticas experimentais de laboratório “tem sido negligenciado, muitas vezes, ao caráter superficial, mecânico e repetitivo em detrimento aos aprendizados teórico-práticos que se mostrem dinâmico, processuais e significativos”.

O laboratório de Ciências/Biologia desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, sendo notável por sua versatilidade e por proporcionar uma ampla gama de oportunidades tanto para educadores quanto para alunos. Ele oferece a chance de construir conhecimento científico de forma prática, estreitando a conexão entre conceitos teóricos e experimentação concreta (Krasilchik, 2004).

Nesse contexto, o laboratório de Ciências/Biologia assume uma posição de destaque na educação, especialmente quando combinado com um professor que esteja disposto a planejar e implementar atividades

práticas integradoras, que relacionem os conhecimentos científicos às experiências cotidianas, sociais e culturais dos estudantes. Essa abordagem se revela eficaz para promover a alfabetização científica, estimulando e mantendo o interesse dos alunos por meio de sua participação ativa em investigações científicas (Conceição *et al.*, 2017; Krasilchik, 2004).

Segundo Lavor (2020), a incorporação de aulas práticas tem demonstrado ser um meio eficaz para promover uma aprendizagem mais efetiva e significativa. Nesse contexto, os alunos não apenas absorvem informações, mas também se tornam participantes ativos da construção de seu próprio conhecimento. Além disso, as aulas práticas incentivam uma abordagem crítica, permitindo que os alunos avaliem e analisem os resultados obtidos. A utilização de experimentos também contribui para uma compreensão mais profunda das etapas do método científico, despertando um maior interesse pela pesquisa científica.

As aulas práticas desempenham um papel de extrema importância no ensino de Biologia, proporcionando aos alunos a valiosa oportunidade de explorar conceitos científicos de maneira concreta e envolvente. Além disso, a dependência excessiva de aulas puramente teóricas, aliada à utilização limitada do livro didático como recurso, pode prejudicar a compreensão e o processo de aprendizado dos alunos (Barbosa *et al.*, 2016).

Sobre esse aspecto, Delizoicov e Angotti (2000) destacam que, por meio de atividades práticas, os alunos têm a oportunidade de vivenciar os conceitos de maneira concreta, o que não apenas facilita o aprendizado, mas também torna o conhecimento teórico mais palpável e relevante para eles. Isso, por sua vez, pode despertar curiosidade e um interesse mais profundo pelo mundo da ciência. Ainda ressaltam a importância das atividades práticas, destacando o fato de que os alunos

se mostram notavelmente engajados quando têm a chance de explorar e investigar os fenômenos científicos diretamente.

Portanto, é essencial que as aulas sejam planejadas de forma a incentivar os alunos a construir seu próprio conhecimento, estabelecendo conexões claras entre o que estão observando ou experimentando e o conteúdo teórico ministrado. Essa abordagem contribui significativamente para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos (Lavor, 2020).

Com base nesses aspectos fundamentais sobre a importância das aulas práticas de laboratório no ensino de Biologia, foram realizadas aulas sobre o ensino de Citologia na escola campo do PIBID. A escola campo (Escola de Ensino Médio Camilo Brasiliense) está localizada no município de Redenção, estado do Ceará (Figura 1).

Figura 1 – Escola de Ensino Médio Camilo Brasiliense



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Verificou-se que as práticas de laboratório adotadas na Escola Camilo Brasiliense tiveram impacto significativo, visto que, como mencionado anteriormente, o laboratório desempenha um papel crucial no estímulo ao pensamento científico e no desenvolvimento do letramento científico. Durante esse processo, notou-se que os alunos envolvidos nas aulas já possuíam algum conhecimento prévio sobre o

tema, mas nunca haviam tido a oportunidade de vivenciar a ciência de maneira tão próxima.

Assim, notou-se que as aulas práticas de laboratório desempenham um papel fundamental no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em Ciências Biológicas e em outras disciplinas científicas. Diversos motivos justificam a extrema importância dessas aulas no contexto do PIBID, tais como:

1. experiência prática e vivencial: as aulas práticas ofereceram aos futuros professores (bolsistas do PIBID) a oportunidade de vivenciar os conceitos teóricos em um ambiente concreto, pois não somente facilitaram a compreensão do conteúdo, mas também os tornaram mais palpáveis para os alunos, conectando a teoria à prática;
2. estímulo ao pensamento científico: as atividades de laboratório fomentam o pensamento crítico e uma abordagem científica, pois os alunos foram desafiados a planejar os experimentos, coletaram dados, analisaram os resultados e chegaram às suas próprias conclusões;
3. aplicação dos conceitos teóricos: as aulas práticas desenvolvidas possibilitaram a aplicação de conceitos teóricos sobre Citologia em situações do mundo real, ajudando os alunos da escola campo a compreenderem como a teoria se traduz em prática e como a Biologia desempenha um papel relevante em suas vidas cotidianas;
4. desenvolvimento de habilidades técnicas: as aulas práticas de laboratório desenvolvidas ofereceram aos alunos a oportunidade de aprimorar habilidades técnicas essenciais, como o manuseio de equipamentos de laboratório, técnicas de amostragem e análise de dados;
5. promoção do interesse e motivação: as atividades práticas têm o potencial de ser mais envolventes e motivadoras do que as aulas puramente teóricas, estimulando o interesse, a curiosidade e o entusiasmo dos alunos pela Biologia e suas aplicações no cotidiano;
6. preparação para a carreira docente: para os bolsistas do PIBID que almejam se tornar professores, as aulas práticas de laboratório fornecem uma experiência prática valiosa na preparação e condução de atividades

- laboratoriais, aspecto essencial para o desenvolvimento de suas habilidades enquanto futuros professores;
7. estímulo à colaboração e comunicação: a colaboração em equipes durante as aulas práticas aprimorou as habilidades de comunicação e trabalho em grupo dos alunos, preparando-os para interações eficazes na vida acadêmica e profissional;
 8. apoio à interdisciplinaridade: muitos conceitos em Biologia estão interligados com outras disciplinas, e assim as aulas práticas podem facilitar uma abordagem interdisciplinar, demonstrando como a Biologia se relaciona com a Química, Física, Matemática e outras áreas do conhecimento, enriquecendo a compreensão do aluno;
 9. melhoria da compreensão da metodologia científica: as aulas de laboratório proporcionaram uma compreensão prática da metodologia científica, uma vez que incluíram o planejamento dos experimentos, a coleta de dados, a análise dos dados e a elaboração de relatórios;
 10. contribuição para o crescimento da pesquisa: as aulas práticas foram ponto de partida para pesquisas acadêmicas e projetos, permitindo que os alunos se envolvessem em investigações científicas, contribuindo para o avanço do conhecimento e o desenvolvimento de soluções para desafios reais.

Pode-se afirmar que as aulas práticas de laboratório desempenham um papel crucial no PIBID em Ciências Biológicas, pois enriquecem a experiência de ensino e aprendizagem, promovem o desenvolvimento de habilidades científicas e técnicas e inspiram o interesse e a paixão pela Biologia, preparando os futuros professores e cientistas para enfrentar os desafios do mundo acadêmico e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas neste texto reforçam a importância inquestionável das aulas práticas em laboratório no contexto educacional. Elas oferecem aos estudantes a oportunidade de transcender a teoria e aplicar seus conhecimentos de forma concreta,

contribuindo para o desenvolvimento de um pensamento científico sólido e fundamentado.

Além disso, as aulas práticas têm um impacto significativo no processo de aprendizagem, pois incentivam os estudantes a conectarem a teoria ao mundo real. Essa abordagem promove o desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos, estimulando-os a questionar, analisar e experimentar.

Não apenas isso, mas o texto demonstra que as práticas de laboratório desempenham um papel vital na melhoria da qualidade da educação. Elas oferecem uma abordagem dinâmica e eficaz para o ensino, incentivando a reflexão constante e o aprimoramento das práticas de ensino dos bolsistas envolvidos no PIBID. Essa reflexão não só beneficia os próprios bolsistas, auxiliando em seu desenvolvimento profissional, mas também promove a troca de experiências entre os membros do programa.

Dessa forma, é evidente que as práticas de laboratório não apenas são uma ponte fundamental entre a teoria e a prática, mas também servem como um instrumento valioso para o desenvolvimento profissional contínuo e aprimoramento da qualidade da educação, beneficiando não só os estudantes, mas também os educadores envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, N. F. M.; DE SOUZA, C. J. B.; RODRIGUES, T. C.; DE ARAÚJO, R. L. N. Dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de citologia dos discentes da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Oswaldo Pessoa, João Pessoa, PB. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2016/TRABALHO_EV058_MD1_SA93_ID1398_05052016142650.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

CAPELETTO, A. **Biologia e Educação ambiental**: Roteiros de trabalho. São Paulo: Ática, 1992.

CONCEIÇÃO, A. R.; MOTA, M. D. A.; MIRANDA, R. S.; LEITE, R. C. M. O laboratório de ciências e sua importância para o ensino e a aprendizagem. In: CONEDU, 2017.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. 208p.

GALIAZZI, M. C.; ROCHA, J. M. B.; SCHMITZ, L. C.; DE SOUZA, M. L.; GIESTA, S. GONÇALVES, F. P. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 7, p. 249-263, 2001.

INTERAMINENSE, K. S. A importância das aulas práticas no ensino da Biologia: uma metodologia interativa. **Id. Online Rev. Mult. Psic.**, v. 13, n. 45, p. 342-54, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1842/2675>. Acesso em: 20 ago. 2023.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: USP, 2004. 197p.

LAVOR, D. T. A experimentação na disciplina de biologia: importância das aulas práticas no processo de ensino-aprendizagem da bioquímica. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 1, n. 1, jul./set. 2020. Disponível em: <https://editoraime.com.br/revistas/index.php/rema/article/view/23/9>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, L. H. de A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de Ciências. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e Abordagens. Piracicaba: CAPES/UNIMEP, 2000. 182 p.

6

IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE PORTFÓLIOS PARA REFLEXÕES SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBID SUBPROJETO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNILAB

*Bibiano Cá*¹

*Denilza Wennie Zacarias Lane*²

*Sandra Roberto Carlos Ialá*³

*João Paulo Carvalho Bezerra*⁴

*Reginaldo de Oliveira Nunes*⁵

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem se destacado como uma iniciativa de extrema importância na formação de futuros professores no campo da educação brasileira e, neste caso em particular, também na formação de professores dos países lusófonos, já que a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) recebe alunos desses países em seus cursos de Licenciatura.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo explorar e destacar a importância dos portfólios como uma ferramenta pedagógica essencial no âmbito do subprojeto PIBID do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Unilab. Segundo Sartor-Harada (2019), a avaliação com portfólio é utilizada com o objetivo de promover apoio

¹ bibianoca1995@gmail.com

² denilzalanelane@gmail.com

³ sandrarobertoiala@gmail.com

⁴ jpcarvalhobezerra10@gmail.com

⁵ reginaldonunes@unilab.edu.br

metodológico ao ensino e disponibilizar opções estratégicas e ferramentas alternativas aos educadores, promovendo a reflexão sobre a prática docente. Como resultado do portfólio, são apresentados os trabalhos produzidos pelos alunos em um determinado período de tempo, acompanhados de uma análise sobre seus pontos positivos e negativos.

A ideia inicial do portfólio fazia referência a uma compilação de evidências e experiências, tanto acadêmicas quanto profissionais, e foi ampliada no contexto educacional, ganhando destaque como uma atividade formativa e de avaliação de resultados (Silveira; Velanga, 2017). Segundo Villas-Boas (2005), o portfólio teve sua origem nas artes, especialmente na arquitetura e *design*, sendo apropriado pela educação e adquirindo significados distintos nesse contexto, mas mantendo seu fundamento central de promover a avaliação por intermédio do estímulo à reflexão, pesquisa e experimentação.

Ao acompanhar o percurso dos bolsistas, percebe-se que a elaboração de portfólios se torna um recurso importante para a reflexão, o registro e a avaliação do processo de aprendizagem, bem como para o aprimoramento contínuo de suas práticas como futuros docentes.

Ao longo do texto, serão observados os diversos benefícios que os portfólios oferecem aos bolsistas do PIBID Biologia, proporcionando uma visão holística e aprofundada das experiências vivenciadas durante o período de atuação na escola campo. Além disso, destacaremos a contribuição dessa ferramenta para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, o estímulo ao pensamento crítico, a promoção de autorreflexão e a construção de um conhecimento mais significativo.

O texto também abordará as estratégias eficazes para a organização e construção dos portfólios, ressaltando as informações e

evidências mais relevantes para o processo de acompanhamento e avaliação. Além disso, enfatizaremos o papel dos professores, supervisores e coordenadores do PIBID na orientação e incentivo dos bolsistas durante a elaboração de seus portfólios.

Espera-se que as reflexões proporcionadas neste texto se tornem uma fonte de conhecimentos e inspiração para os participantes do PIBID, bem como para educadores, gestores e pesquisadores interessados na formação de professores e na melhoria da educação no país. O uso adequado dos portfólios como instrumento de aprendizagem e crescimento profissional pode impactar positivamente a prática docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida nas escolas.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia adotada para a construção deste texto levou em consideração a pesquisa bibliográfica e descritiva com ênfase na análise da importância dos portfólios como instrumentos de aprendizagem. A pesquisa bibliográfica envolveu a busca e seleção de artigos, literaturas especializadas e trabalhos anteriores relacionados ao tema dos portfólios. Usou-se como termo de busca “portfólios na educação”. A pesquisa descritiva consistiu na análise e síntese das informações coletadas durante a pesquisa bibliográfica e também no estudo dos portfólios desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Ciências Biológicas, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), edição 2022-2024. Esse estudo envolveu discutir as atividades descritas pelos bolsistas nos portfólios já desenvolvidos e fazer uma reflexão sobre a importância deles no processo inicial de formação de

professores. Envolveu também a compreensão das principais abordagens, teorias e conceitos relacionados aos portfólios como ferramentas de apoio ao processo de aprendizagem, sendo identificadas e discutidas as vantagens e os desafios associados ao uso de portfólios no contexto educacional do PIBID.

O objetivo principal da metodologia foi proporcionar uma visão mais abrangente e embasada em autores da área sobre a relevância dos portfólios no contexto da educação. Por meio da pesquisa bibliográfica, puderam ser explorados estudos e análises prévias que contribuíram para a fundamentação teórica deste texto. A pesquisa descritiva permitiu a organização e apresentação das informações de forma coerente. Isso possibilitou a elaboração deste texto, que discute de maneira fundamentada a importância dos portfólios como instrumentos de aprendizagem.

O portfólio é um instrumento valioso, porque permite trazer em síntese todas as atividades desenvolvidas durante o desenvolvimento do projeto. É um instrumento que possibilita trazer em memória uma reflexão de todas as atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem na escola campo e também fazer uma síntese das atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como fóruns e interações, leitura de textos e reflexões sobre vídeos, análise de situações (estudos de caso), entre outros, além das palestras e cursos promovidos pela Coordenação Institucional e Coordenação de Área.

Sobre o portfólio, Alvarenga e Araújo (2006) apontam que a palavra provém do latim *folium* e quer dizer folha, no sentido restrito da palavra, porta-folhas. Além disso, as funções do portfólio são evidenciadas pelo autor; não se resume apenas a um arquivo porta-folhas, mas a um espaço para registrar e construir aprendizagens.

Segundo Rigo *et al.* (2019), o portfólio representa uma interessante alternativa para o desenvolvimento e avaliação de atividades nos cenários de prática profissional, instigando a teoria aplicada no processo de trabalho. Por meio dessa ferramenta, o estudante reúne anotações, resumos, relatórios, esquemas, reflexões e outras diversas produções para, posteriormente, determinar o que é mais significativo segundo suas experiências.

O portfólio é uma ferramenta muito importante no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), porque, para além de oportunizar aos bolsistas trazerem em resumo todas as atividades desenvolvidas, permite refletir sobre as práticas e oficinas desenvolvidas na escola campo e proporciona a interação das ideias sobre um determinado tema relacionado ao processo de ensino e aprendizagem por meio dos fóruns. Tudo isso faz com que os bolsistas reflitam sobre determinadas situações e construam novas ideias de como promover mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Serve também como uma ferramenta para incentivar os bolsistas a trazerem discussões sobre temáticas pertinentes, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem, e também como forma de registro e avaliação das atividades que vêm sendo promovidas pelo PIBID e desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas campo.

O portfólio melhora a capacidade de escrita dos bolsistas, proporcionando-lhes mais habilidades, bem como a capacidade crítica, com a possibilidade de se autoavaliar. Como afirmam Gomes *et al.* (2010), a elaboração de um portfólio contribui para o aprimoramento do pensamento crítico e a aquisição de habilidades como análise, síntese, expressão escrita, criatividade, busca autônoma do conhecimento e resolução de problemas complexos. Além disso, permite que o bolsista

assuma um papel ativo na avaliação, inserindo-o em uma perspectiva formativa, o que possibilita a reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem e a identificação dos progressos e desafios em sua trajetória acadêmica.

Segundo Behrens (2007), a montagem de um portfólio não é apenas um método de avaliação, mas também um método de ensino, pois consiste na compilação de atividades realizadas ao longo de um determinado período e com um objetivo específico. Essa documentação presente nos portfólios permite que os bolsistas obtenham uma compreensão mais completa de seu progresso ao longo do programa, incluindo seu começo, estado atual e perspectivas para o futuro. A reflexão sobre esse registro levanta questões essenciais, como: “Que tipo de educador desejo me tornar?” e “Qual abordagem pedagógica desejo adotar?”, entre outras.

Durante a construção dos dois portfólios até o momento no PIBID, desenvolvemos diversas atividades com o objetivo de contribuir significativamente para a vida dos bolsistas. Nos primeiros momentos de construção do portfólio, realizamos as seguintes atividades:

- Análise do livro didático das escolas campo: inicialmente, realizamos uma análise minuciosa dos livros didáticos de Biologia utilizados nas escolas campo, verificando se seus conteúdos eram atualizados e consistentes, capazes de proporcionar uma base sólida para nosso trabalho. Também avaliamos a qualidade das legendas, verificando se elas complementavam e ilustravam os conteúdos presentes nos livros.
- Oficinas sobre a importância da água: realizamos oficinas focadas na conscientização sobre a importância da água como recurso fundamental para todas as formas de vida. Nessas oficinas, discutimos a preservação desse recurso e seu uso racional, visando não prejudicar as futuras gerações. Também promovemos a ludicidade ao formar grupos de alunos para discussão sobre a importância da água de maneira interativa. Em seguida, levamos essa discussão

para a sala de aula, incentivando os alunos a expressarem sua criatividade por meio da criação de mapas mentais, apresentações de poesia e exibição de vídeos informativos sobre a água.

- Atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): realizamos atividades no ambiente virtual, explorando nossa história de vida, nosso percurso acadêmico e o estudo do projeto pedagógico e do regimento da escola campo.
- Interação nos Fóruns: reservamos um momento para responder aos comentários dos colegas nos fóruns propostos no PIBID, promovendo uma troca de ideias enriquecedoras por meio das contribuições de cada bolsista sobre o tema em discussão.
- Experiências formativas: além das atividades propostas, foram realizadas experiências formativas sobre diversos temas, e as reflexões foram postadas nos portfólios pelos bolsistas.
- Avaliações: também foram realizadas avaliações propostas pela Coordenação Institucional do PIBID e o desenvolvimento de um seminário específico do subprojeto para discutir os pontos positivos e negativos apontados pela avaliação institucional, promovendo discussões e propostas de melhorias para os módulos seguintes.
- Aplicação de provas bimestrais na escola campo: colaboramos com a aplicação de provas bimestrais nas escolas campo.
- Oficinas sobre o estudo de Citologia: abordagem de conceitos básicos das células, destacando sua importância como unidade básica da vida e os componentes que permitem seu funcionamento como organismos vivos. Realizamos atividades lúdicas em grupos, envolvendo os alunos na construção de modelos didáticos de células eucarióticas para avaliar os níveis de aprendizagem. As oficinas foram enriquecidas com leituras teóricas que ampliaram a compreensão do tema. Essas atividades contribuíram significativamente, permitindo-nos uma visão mais abrangente sobre o assunto e a capacidade de adaptar o conteúdo ao público-alvo.
- Oficina sobre o Dia da África: buscamos sensibilizar os alunos sobre a diversidade cultural e a importância do continente africano, bem como as contribuições de países como Guiné-Bissau, Moçambique e Angola.
- Outras atividades refletidas no portfólio: reflexões sobre os vídeos e artigos propostos pelo PIBID e disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, criação de experimentos de baixo custo para o ensino de Biologia nas escolas,

produção de vídeos que refletiam sobre as habilidades e os conhecimentos necessários para se tornar um professor de Biologia, encontros formativos, participação em eventos, elaboração de textos para apresentação na Semana Universitária da Unilab e para o *e-book* do Programa.

Essas atividades proporcionaram uma experiência rica e de suma importância na formação de todos os envolvidos no Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações destacadas no texto ressaltam a importância dos portfólios no contexto do PIBID, subprojeto Biologia. Esses documentos desempenham um papel multifacetado, servindo como instrumento fundamental para vários propósitos no programa. Os portfólios desempenham um papel fundamental na verificação do cumprimento das atividades previstas no programa. Eles fornecem uma documentação estruturada que pode ser utilizada em processos de certificação e avaliação da formação docente. Isso demonstra a utilidade prática dos portfólios como instrumentos de avaliação das atividades desenvolvidas pelos bolsistas, contribuindo para a transparência do programa.

Além disso, o texto enfatiza que os portfólios promovem um papel essencial na qualidade da educação, oferecendo uma plataforma para a documentação, reflexão e melhoria das práticas de ensino dos bolsistas. Essa reflexão não apenas beneficia os próprios bolsistas, mas também contribui para o desenvolvimento profissional e para o compartilhamento de experiências entre os membros do programa. Assim, os portfólios não são apenas ferramentas de avaliação, mas também instrumentos de desenvolvimento profissional e aprimoramento contínuo da qualidade da educação.

Os portfólios são indispensáveis no PIBID, representando um espaço rico para reflexão, aprendizado contínuo e crescimento profissional dos bolsistas. A prática de documentação e autorreflexão metodologicamente desenvolvida, aliada às práticas experimentais e ao levantamento bibliográfico, tem o objetivo de aprimorar a formação de futuros educadores. Isso fortalece a relação entre a teoria e prática, consolidando a fidelidade do programa na construção de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, G. M.; ARAÚJO, Z. R. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, p. 137-148, 2006. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2131>. Acesso em: 21 out. 2023.
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 63, n. 3, p. 439-55, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 20 set. 2023.
- GOMES, A. P.; ARCURI, M. B.; CRISTEL, E. C.; RIBEIRO, R. M.; SOUZA, L. M.; SIQUEIRA-BATISTA, R. Avaliação no ensino médico: o papel do portfólio nos currículos baseados em metodologia ativas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 3, set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000300008>. Acesso em: 20 set. 2023.
- RIGO, P. M.; MOTTIN, G. M.; SCHEER, E. L.; DE FREITAS, E. M.; BRATTI, E.; SEHNEM, E.; SCHERER, A. F.; GARCIA DE SENNA, J. A. Portfólio como instrumento de aprendizagem e avaliação. **Revista Eletrônica em Educação Científica e Tecnológica**, v. 6, n. 2, p. 46-57, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/158>. Acesso em: 30 out. 2023.
- SARTOR-HARADA, A. El portafolio como herramienta de desarrollo del aprendizaje reflexivo en los entornos virtuales: the portfolio as a tool for the development of reflexive learning in virtual environments. **Santiago, Sociología y Universidad**, Cuba, n. especial, p. 253-268, 2019. Disponível em: <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/4837>. Acesso em: 5 out. 2023.

SILVEIRA, V. L. L.; VELANGA, C. T. O portfólio como instrumento de avaliação formativa na disciplina língua portuguesa do curso técnico integrado ao ensino médio. **Revista do SELL**, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2017. Disponível em: <http://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/1156>. Acesso em: 20 set. 2023.

VILLAS-BOAS, B. M. F. O portfólio no curso de Pedagogia: ampliando o diálogo entre professores e aluno. **Educ Soc.**, v. 26, n. 90, p. 291-306, 2005.

7

POTENCIALIDADES DO LIVRO DIDÁTICO DE BIOLOGIA: UMA ATIVIDADE DO PIBID NAS ESCOLAS CAMILO BRASILIENSE E DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA

*Alberto Na Sanhá*¹

*Irineia Fernandes Tavares Mendonça*²

*João Paulo Carvalho Bezerra*³

*Reginaldo de Oliveira Nunes*⁴

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

Neste trabalho foram analisados os livros didáticos do Ensino Médio utilizados nas escolas Camilo Brasiliense e Danísio Dalton da Rocha Corrêa. Levaram-se em consideração aspectos como o nível e rigor do conteúdo científico, as propostas de atividades, a qualidade das imagens, a durabilidade, o formato do livro e a linguagem.

O livro didático é um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem, pois é utilizado como instrumento de suporte pedagógico que permite valer-se dos conteúdos, além de possibilitar a organização do currículo escolar e o planejamento de aulas e constituir um material de consulta para alunos e professores. Sabe-se que os materiais didáticos são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, porque o estudante consegue compreender os conteúdos de forma mais prática e eficiente.

¹ albertoduturna05@gmail.com

² irimendonca@aluno.unilab.edu.br

³ jpcarvalhobezerra10@gmail.com

⁴ reginaldonunes@unilab.edu.br

Assim, ele pode facilitar nossas vidas e permear a construção do conhecimento, baseando-se nas exigências das políticas públicas que norteiam os currículos e os planejamentos escolares. Diante da relevância dos livros didáticos, o Ministério da Educação (MEC), no ano de 1995, priorizou o aprimoramento desses recursos (Mancebo; Vale; Martins, 2015). No entanto, ainda persistem livros que desobedecem a essas orientações, na tentativa de mitigar as diversas dificuldades frequentemente encontradas não apenas em obras de Ciências, mas também em outras áreas da educação (Batista; Cunha; Cândido, 2010).

Em termos de procedimentos envolvidos na operacionalização do PNLD, podemos distinguir, atualmente, três etapas: na primeira, ocorre a avaliação de obras didáticas por componente curricular dos níveis de Ensino Fundamental e Médio (Zambon; Terrazan, 2013). A partir de 2006, os livros de Biologia passaram a ser distribuídos a todos os estudantes do Ensino Médio no Brasil, com exceção do estado de Minas Gerais, que possui um programa próprio (De Carvalho, 2006).

Conforme observado por Oliveira *et al.* (2017), há resistência por parte de alguns professores em relação ao uso do livro didático, levando muitos desses materiais enviados pelo PNLD a permanecerem intactos nas bibliotecas ou depósitos das escolas, sendo subutilizados ou negligenciados.

Sem dúvida, os livros didáticos devem ser enriquecidos como ferramentas que estimulem a discussão em torno de seu conteúdo teórico, visando à transformação desse conhecimento em algo prático e aplicável no dia a dia do aluno (Vasconcelos; Souto, 2003). O livro didático desempenha um papel crucial ao facilitar o domínio dos conteúdos de forma mais acessível e interativa pelos alunos. Conforme Vasconcelos e Souto (2003), é fundamental ressaltar que a discussão sobre a qualidade e a função dos recursos de apoio didático bem como os progressos

alcançados por meio de ferramentas de avaliação, embora cruciais, por si só não são suficientes para assegurar uma educação de qualidade. É importante reconhecer que o trabalho do professor, com toda a sua subjetividade, transcende o uso dos livros didáticos, que são uma ferramenta de apoio. Esses livros auxiliam o professor no processo de ensino e aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento dos conhecimentos cognitivos dos alunos na sala de aula e além dela, em diversos contextos que podem enriquecer sua formação.

Dado que o livro didático representa o principal recurso utilizado em sala de aula, é fundamental que o professor conduza uma análise crítica e significativa desses materiais, pois desempenham um papel essencial na mediação dos conceitos científicos. Nesse sentido, considerando a importância de uma formação crítica, é de suma importância que o livro didático aborde as interações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. De acordo com Ferst e Silva (2014), a abordagem de Educação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) é capaz de auxiliar os estudantes na construção de uma visão mais realista e precisa da ciência e de seus agentes, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados, preparados para participar de forma ativa na sociedade.

Portanto, a partir de uma atividade proposta pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências Biológicas, da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), o objetivo do presente texto é fazer uma reflexão sobre a importância do livro didático de Biologia e analisar os livros utilizados nas escolas campo vinculadas ao PIBID (E.E.M. Camilo Brasilente e E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa).

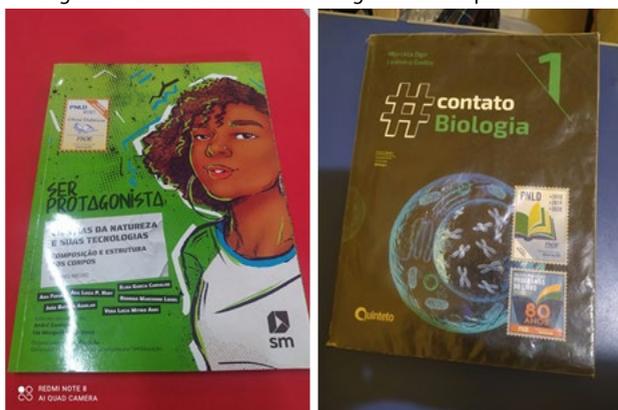
DESENVOLVIMENTO

Para realização deste trabalho, utilizou-se a pesquisa de natureza básica, exploratória e com abordagem qualitativa. Foram utilizados dois livros didáticos de Biologia para análise (Quadro 1; Figura 1).

Quadro 1 – Livros didáticos de Biologia utilizados para análise

Título do Livro	Autores	Editora	Escola
Ser protagonista: ciências da natureza e suas tecnologias, composição e estrutura dos corpos	André Zamboni e Lia Monguilhott Bezerra	SM Educação	E.E.M. Camilo Brasiense
Contato Biologia	Marcela Ogo e Leandro Godoy	Quinteto	E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa

Figura 1 – Livros Didáticos de Biologia utilizados para análise



Após ter acesso aos livros didáticos de Biologia utilizados nas escolas, foi feita, inicialmente, uma análise superficial e depois aprofundou-se a análise crítica e as discussões que estão contidas mais adiante no texto.

Para análise do livro didático foram consideradas as seguintes variáveis: conteúdo científico, níveis de rigor e precisão, atividades, ilustrações, formato e linguagem.

Em relação ao conteúdo científico, o livro didático *Ser protagonista*, utilizado na E.E.M. Camilo Brasiliense, é relevante e atualizado, com narrativas claras e compreensíveis. No entanto, a estrutura do livro deixa a desejar, uma vez que traz tanto conteúdos de Biologia quanto de Física e Química. Seria mais apropriado se o livro se concentrasse apenas em conteúdos de Biologia. O livro didático *Contato Biologia*, utilizado na E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa, tem um conteúdo atualizado e apropriado para a série, com narrativas muito claras e exemplos que se relacionam com a realidade dos alunos. No entanto, ao contrário do livro *Ser protagonista*, não adota uma abordagem interdisciplinar, explicando os conteúdos de forma mais detalhada.

Conforme ressaltado por Cardoso-Silva e Oliveira (2013), o Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) enfatiza a importância de manter os livros de Biologia atualizados tanto em relação ao conteúdo quanto aos procedimentos adotados, alinhando-se aos conhecimentos científicos e diretrizes curriculares nacionais. Portanto, em relação ao conteúdo científico dos livros, pode-se mensurar que o livro *Contato Biologia* apresenta uma estrutura mais organizada e recursos que facilitam a compreensão, embora não explore a interdisciplinaridade. Por outro lado, o livro *Ser protagonista*, apesar de seu conteúdo relevante e abordagem interdisciplinar, carece de uma estrutura mais eficaz e focada exclusivamente em Biologia. Ambos têm méritos, mas as escolhas podem depender dos objetivos específicos de ensino e aprendizagem.

Em relação aos níveis de rigor e precisão, pode-se destacar que o livro *Ser protagonista* busca relacionar os conceitos com o cotidiano dos alunos, fornecendo exemplos pertinentes à realidade e incentivando a aprendizagem e, também, adota uma abordagem interessante e interdisciplinar. O livro *Contato Biologia* apresenta conceitos biológicos

de forma clara e precisa, evitando simplificações excessivas, sendo apropriado para o Ensino Médio.

Quanto à variável “Atividades”, o livro *Ser protagonista* exige mais do que apenas a leitura do texto, apresentando atividades bem elaboradas que incluem perguntas relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e aos vestibulares. No entanto, há uma desvantagem, já que a última página do livro contém respostas para todas as perguntas, o que pode não ser ideal para a aprendizagem do aluno, pois retira a possibilidade de descobrir as respostas. O livro estimula os alunos a conduzirem pesquisas individuais, mas não oferece propostas de pesquisa coletiva ou atividades em grupo. Além disso, ele propõe atividades práticas e experimentos que utilizam materiais de baixo custo, o que é positivo para a aprendizagem dos alunos.

Já o livro *Contato Biologia* se destaca por oferecer uma variedade de questões diversificadas que são contextualizadas e desafiadoras. Além disso, apresenta questões relacionadas a vestibulares e ENEM, o que é importante para a preparação dos alunos. O livro utiliza diferentes recursos, como tabelas, reportagens, pinturas, manchetes, fotografias e ilustrações, com o objetivo de tornar o aprendizado mais acessível e envolvente. Uma característica adicional é a inclusão de propostas de pesquisa, atividades práticas e experimentos, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender de forma mais prática e interativa.

Fazendo uma comparação, o livro *Contato Biologia* parece oferecer atividades mais diversificadas, desafiadoras e envolventes em comparação com o livro *Ser protagonista*. Além disso, ele estimula a pesquisa, atividades práticas e experimentação, o que pode enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos. No entanto, é importante lembrar que a escolha do livro depende dos objetivos específicos de ensino e das necessidades dos alunos.

Ao analisar as ilustrações contidas nos livros didáticos, observou-se que o livro *Ser protagonista* apresenta ilustrações de boa qualidade, com legendas que são bastante compreensíveis. As ilustrações contidas no decorrer do texto ajudam na compreensão, mas nem todas conseguem substituí-lo, e elas não têm a capacidade de retratar cenas da vida real. Portanto, as ilustrações não dramatizam o texto, mas também não representam situações autênticas. O livro *Contato Biologia* se destaca por usar ilustrações que conseguem substituir o texto, o que pode tornar o conteúdo mais acessível. Além disso, ele inclui imagens de pessoas pretas e indígenas, o que é relevante para que os alunos se identifiquem com as imagens e se sintam representados. As ilustrações são claras e de alta qualidade, com inclusão de mapas mentais e legendas esclarecedoras.

Nesse sentido, conforme observado por Silva e Carneiro (2013), a fotografia tem o potencial de ser um instrumento pedagógico fundamental e deve ser utilizada de forma explícita para guiar o leitor sobre o que observar na imagem.

Pode-se considerar, então, que, em relação à variável ilustração analisada, o livro *Contato Biologia* é superior ao livro *Ser protagonista*, pois as ilustrações têm a capacidade de substituir o texto, são mais inclusivas e de alta qualidade, o que pode tornar o conteúdo mais envolvente e identificável para os alunos. A utilização eficaz de ilustrações pode melhorar significativamente a compreensão e a obtenção do conteúdo pelos alunos.

Sobre o formato dos livros utilizados nas duas escolas, observa-se que apresentam uma impressão de alta qualidade, sendo de fácil manuseio. No entanto, um ponto de atenção é a durabilidade, uma vez que a encadernação por meio de cola pode torná-los menos resistentes ao uso prolongado. Seria uma melhoria significativa se os livros fossem

costurados em vez de colados, o que aumentaria sua longevidade e resistência ao desgaste pelo uso.

A última variável analisada foi a linguagem utilizada nos livros didáticos de Biologia, sendo possível destacar que a linguagem utilizada no livro *Ser protagonista* é muito simples e acessível aos alunos, mas talvez seja excessivamente simplificada para o nível de Ensino Médio. Há poucos termos técnicos, e isso pode limitar a exposição dos alunos a um vocabulário científico mais aprofundado. Já o livro *Contato Biologia* adota uma linguagem apropriada para o nível da série, incorporando termos técnicos que são adequados para os alunos do Ensino Médio. Além disso, oferece um minidicionário na lateral para explicar palavras importantes, o que pode ajudar os alunos a compreender conceitos mais complexos.

Conforme apontado por Giraldi e Souza (2006), o entendimento efetivo das Ciências requer que os alunos percebam que as diferenças entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana vão além da simples presença de um vocabulário técnico. Portanto, o livro *Contato Biologia* parece ser mais eficaz ao equilibrar o uso da linguagem técnica apropriada com recursos que auxiliam na compreensão, como o minidicionário.

Em resumo, a linguagem do livro *Contato Biologia* parece ser mais adequada ao nível de Ensino Médio, com termos técnicos apropriados e suporte adicional por meio do minidicionário. Por outro lado, o livro *Ser protagonista* utiliza uma linguagem simplificada que pode ser menos desafiadora aos alunos do Ensino Médio.

Pode-se inferir que seria fundamental considerar, nos dois livros, a inclusão de temas relacionados a preconceito, discriminação e racismo. Essas questões desempenham um papel fundamental no contexto educacional, contribuindo para a formação de cidadãos

conscientes, empáticos e engajados em sua sociedade diversificada. Ensinar sobre a riqueza da diversidade cultural presente no Brasil é uma prioridade, visto que isso não apenas fomenta o respeito mútuo entre os alunos, mas também fortalece a coesão social e promove a igualdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há de se reconhecer a importância significativa dos livros didáticos como materiais de influência na prática educacional. É essencial que os professores estejam atentos à qualidade, coerência e eventuais limitações que possam impactar os objetivos educacionais descritos nos materiais didáticos. No entanto, é fundamental destacar que os livros didáticos não devem ser a única fonte de informação utilizada no processo de ensino.

A diversidade de recursos é importante para proporcionar aos alunos uma visão ampla do conhecimento educacional. Para alcançar essa abordagem mais abrangente, é necessária uma colaboração e cooperação eficazes entre todos os envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, o livro didático *Ser protagonista*, utilizado na E.E.M. Camilo Brasiliense, merece reconhecimento por sua abordagem inovadora ao ensinar Ciências, integrando diversas áreas das Ciências da Natureza, como Química, Física e Biologia, promovendo assim a interdisciplinaridade entre essas áreas de conhecimento. Essa abordagem pode enriquecer a compreensão dos alunos e destacar as conexões.

Ambos os livros analisados desempenham papel importante como instrumentos didáticos aos professores. No entanto, com base nas análises realizadas, percebe-se que o livro *Contato Biologia*, utilizado na E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa se destaca como uma escolha

mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem. A inclusão de imagens representativas, linguagem apropriada e recursos pedagógicos adicionais, como atividades práticas e propostas de pesquisa, contribuem para tornar o conteúdo mais acessível e envolvente aos alunos.

Considera-se, portanto, que os livros didáticos desempenham papel relevante na educação, mas a escolha cuidadosa do material e a consideração de sua eficácia são essenciais. Eles devem ser utilizados em conjunto com outras fontes de informação e recursos, e a colaboração entre professores, alunos e demais integrantes do contexto educacional é fundamental para proporcionar uma educação mais abrangente.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Marcus Vinicius de Aragão; CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva; CÂNDIDO, Alexandre Luna. Análise do tema virologia em livros didáticos de biologia do ensino médio. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, p. 145-158, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172010120109>. Acesso em: 12 out. 2023.
- CARDOSO-SILVA, Cláudio Benício; OLIVEIRA, Antonio Carlos de. Como os livros didáticos de biologia abordam as diferentes formas de estimar a biodiversidade. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p. 169-180, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/12.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.
- DE CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006. p. 125-139.
- FERST, Enia Maria; SILVA, Maria Clara. Contribuições da epistemologia de Feyerabend para a discussão da abordagem CTS no ensino de Ciências Naturais no ensino fundamental. **EDUCamazônia**, v. 13, n. 2, p. 95-114, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731925>. Acesso em: 12 out. 2023.

- GIRALDI, Patrícia Montanari; SOUZA, Suzani Cassiani de. O funcionamento de analogias em textos didáticos de biologia: questões de linguagem. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. 1, 2006.
- MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 31-50, 2015.
- OLIVEIRA, Lidiane Esteve *et al.* Análise do livro didático do ensino fundamental 9º ano: critérios didáticos-pedagógicos através da interdisciplinaridade. In: SIEPE, 21 a 23 nov. 2017. Disponível em: publicase.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/98246. Acesso em: 10 out. 2023.
- OGO, Marcela; GODOY, Leandro. **Contato Biologia**. São Paulo: Editora Quinteto, 2016. v. 1. 368 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/393708083/Contato-Biologia-Volume-1-2016-Marcela-Ogo-e-Leandro-Godoy>. Acesso em: 13 out. 2023.
- SILVA, Daniel Louzada; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Fotografia e diversidade biológica em livros didáticos de biologia. **Enseñanza de las ciencias**, v. 31, p. 2018-2023, jan. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.3053.0240>. Acesso em: 10 out. 2023.
- VASCONCELOS, Simão Dias; SOUTO, Emanuel. O livro didático de ciências no ensino fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 1, p. 93-104, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/>. Acesso em: 10 out. 2023.
- ZAMBONI, André; MONGUILHOT, Lia. **Ser protagonista: ciências da natureza e suas tecnologias, composição e estrutura dos corpos**. São Paulo: SM Educação, 2020. 260 p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/cvnsv8v>. Acesso em: 13 out. 2023.
- ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, p. 585-602, 2013.

8

HORTA NA ESCOLA: UMA FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA ETNOBOTÂNICA

*Leonny Gomes Leal*¹

*Ligia Vitória Moreira Pinheiro*²

*Ryan Carlos Nogueira Portela*³

*Vanessa Barros de Oliveira*⁴

*Kely Alinny Bezerra Mota Silva*⁵

*Reginaldo de Oliveira Nunes*⁶

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

A procura por ferramentas educacionais inovadoras e eficazes tem sido constantemente referida no âmbito escolar. Conforme a sociedade avança, abordagens tradicionais de ensino vêm sendo questionadas e enriquecidas com novas visões e perspectivas que proporcionam aos estudantes uma compreensão mais profunda e contextualizada do mundo ao seu redor. De acordo com Bacich e Moran (2017), é evidente que, atualmente, a aprendizagem através da transmissão de conhecimento desempenha um papel crucial, porém, a aprendizagem por meio do questionamento e da experimentação se revela ainda mais significativa para alcançar uma compreensão mais abrangente e profunda.

¹ leonnyleal@aluno.unilab.edu.br

² ligiavitoriamp@aluno.unilab.edu.br

³ ryan_carlos@aluno.unilab.edu.br

⁴ vanessaoliveira17@aluno.unilab.edu.br

⁵ k.alinny06@gmail.com

⁶ reginaldonunes@unilab.edu.br

Nesse sentido, o Novo Ensino Médio (NEM) em vigência no sistema educacional das instituições brasileiras propõe a criação de disciplinas eletivas que não fazem parte do seu itinerário formativo, possibilitando a ampliação e o enriquecimento do repertório dos conhecimentos dos estudantes, além de oportunizar a sua experimentação e diversificação curricular. Desse modo, a criação da disciplina eletiva “Horta na Escola”, desenvolvida nas turmas de 1º ano da Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, tem como objetivo o desenvolvimento de conceitos teóricos e práticos sobre plantio, manutenção, colheita e preparo de plantas medicinais para produção de chás, contribuindo para fomentar os etnoconhecimentos dos discentes acerca dessa temática.

O projeto da horta escolar vai além da criação de um espaço para o cultivo das plantas. Sua implementação pode transformar o ambiente em algo dinâmico onde os estudantes têm a oportunidade de explorar conceitos botânicos, etnobotânicos, ecológicos e culturais no decorrer do desenvolvimento da ação. A etnobotânica, que é a relação entre plantas e as culturas humanas, está presente na horta como um cenário ideal para aprofundar o entendimento das interações entre os seres humanos e as plantas ao longo da história. Nesse contexto, é proporcionado aos estudantes o desenvolvimento da habilidade de investigação em meio às diferentes culturas e ao modo como elas utilizam aquelas plantas, para fins medicinais, alimentares, religiosos, espirituais, ampliando sua consciência cultural e promovendo o respeito à diversidade (Cribb, 2010).

Além disso, a horta serve como uma grande aliada na difusão da educação ambiental. Em um cenário onde se faz necessária a conscientização ambiental, criar uma horta na escola possibilita que os estudantes compreendam de forma concreta e prática os princípios da

ecologia, da sustentabilidade e até mesmo do ciclo de vida das plantas. Os estudantes aprendem sobre a importância da conservação da biodiversidade, formas de redução do desperdício alimentar e até mesmo a utilização responsável dos recursos naturais (Pimenta; Rodrigues, 2011). Essa estratégia não apenas sensibiliza os alunos para questões ambientais, mas também os capacita a agir de maneira mais responsável em relação ao meio ambiente, promovendo uma educação que sensibilize a cidadania ecológica.

Nesse contexto, este trabalho, realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências Biológicas, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), foi desenvolvido na Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, em Barreira, estado do Ceará, e teve como objetivo explorar a importância da horta escolar como um recurso didático enriquecedor para o ensino de educação ambiental e etnobotânica na escola, ressaltando seus benefícios educacionais, culturais e ambientais. Por meio de uma análise aprofundada desses aspectos, buscou-se demonstrar a experiência vivenciada na escola pelo PIBID e como a implementação da horta pode contribuir significativamente para a formação de estudantes, preparando-os para serem cidadãos conscientes, críticos e engajados em um mundo sustentável e de constante transformação.

DESENVOLVIMENTO

Diante do cenário educacional atual, a discussão sobre a importância da implementação de hortas escolares como ferramenta para o desenvolvimento de uma consciência ambiental, valorização da diversidade botânica e promoção da sustentabilidade é geradora de

discussão entre diversos autores. Segundo Cribb (2010), a utilização da horta escolar possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades úteis ao cotidiano dos alunos, além de oferecer um ambiente rico para a exploração de uma variedade de atividades, que englobam desde a exploração de conceitos, princípios e da história da agricultura até a promoção da conscientização ambiental e a importância das hortaliças para a saúde. Além disso, proporciona oportunidades para aulas práticas, envolvendo técnicas de plantio, cultivo e cuidado das hortaliças.

Diante disso, nota-se que o autor ressalta que a horta escolar vai além da educação alimentar, pois estimula ações de plantar e cultivar com o objetivo de promover a conservação ambiental e o consumo saudável.

Morgado e Santos (2008) ressaltam que incorporar o ensino de Ciências na horta da escola oferece a oportunidade de integrar a teoria e a prática de maneira composta, contribuindo para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e fortalecer a ligação dos participantes envolvidos. Os autores enfatizam a importância de incorporar o ensino de Ciências na horta como uma maneira de unir a teoria com a prática, sugerindo que essa abordagem seja eficaz para contextualizar a teoria com a realidade do estudante.

Segundo Dias (1992), a produção de um espaço na instituição para o cultivo de hortaliças e outros tipos de vegetais incentiva a adoção de hábitos alimentares saudáveis pelos alunos em decorrência do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, esses hábitos poderão ir além do espaço escolar e alcançar a comunidade local e as famílias dos estudantes. Nesse sentido, as apropriações dos conhecimentos relacionados à eletiva em questão possibilitam que a turma possa

aplicar aquilo que foi aprendido e, conseqüentemente, apreendido em situações concretas (Freire, 2004).

Conforme Martinez (2017), a criação de uma horta escolar oferece oportunidades para abordar questões relacionadas ao meio ambiente, estilo de vida saudável e desenvolvimento de hábitos alimentares adequados e promove a integração e cooperação dentro da comunidade escolar, tornando-a um valioso recurso pedagógico para uma educação de excelência. Nesse sentido, a implantação de uma ação educativa como a horta é uma estratégia educacional multifacetada que aborda diversas questões que contribuem com a comunidade escolar no desenvolvimento de uma educação interdisciplinar e eficaz.

Logo, a implementação de uma horta que abrange plantas medicinais é de suma importância, pois esses vegetais estão inseridos na história da humanidade há muito tempo, na busca por recursos que possibilitassem melhores condições de vida. Essa integração, segundo Giraldi e Hanazaki (2010), é evidenciada principalmente na relação que se tem entre plantas e seres humanos, que as utilizam na alimentação, construção de moradias, confecção de vestimentas e de forma medicinal.

A implantação de disciplinas eletivas no Novo Ensino Médio (NEM) é uma parte flexível do currículo que possibilita aos estudantes optarem por fazer disciplinas de acordo com seus interesses e objetivos, e seu funcionamento pode variar conforme as políticas educacionais de cada estado ou escola. Com isso, a eletiva “Horta na Escola” foi desenvolvida na escola campo com duração de 40 horas/aula, o que resulta em 2 horas/aula semanais, e teve como objetivo possibilitar a ampliação e o enriquecimento do processo de formação do aluno, instigando ações críticas, reflexivas e conscientes perante o mundo e o meio ambiente.

A disciplina eletiva “Horta na Escola” foi desenvolvida na Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, localizada na cidade de Barreira, no Ceará (Figura 1). A escola atende atualmente 924 alunos nos turnos matutino e vespertino. Essa atividade vinculada com a disciplina eletiva contou com o apoio e a participação dos bolsistas do PIBID, subprojeto Ciências Biológicas, o que oportunizou o conhecimento sobre a importância da utilização de novas metodologias de ensino na escola.

Figura 1 – E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

É fundamental pontuar que a horta em formato de mandala já existia nas dependências da escola (Figura 2), entretanto, estava desativada e sem plantações. Nesse sentido, ao iniciar o ano letivo de 2023, foram plantadas, por alguns funcionários da escola, mudas de boldo (*Plectranthus barbatus*), alfavaca (*Ocimum gratissimum*), erva-cidreira (*Melissa officinalis*), capim-santo (*Cymbopogon citratus*) e malvarisco (*Plectranthus amboinicus*) que foram doadas pela Unidade de Produção de Mudas do Campus das Auroras (UPMA), localizada em Redenção/Ceará. Também foram doadas sementes de algumas

hortaliças, como cheiro verde e tomate. Logo, no segundo semestre letivo de 2023, com apoio da professora supervisora do PIBID e responsável pela disciplina eletiva, foram idealizadas as oficinas para implementação da horta na escola, apresentada em forma de oficinas pedagógicas e palestras aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio da escola.

Figura 2 – Horta da E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

A disciplina eletiva foi ofertada de forma presencial com oficinas na horta e no Laboratório de Ensino de Ciências (LEC) e de forma virtual pelo Google Meet para complementar os conteúdos, a fim de aliar o conhecimento teórico apresentado e os etnoconhecimentos dos alunos à prática. Inicialmente, as oficinas contemplaram a qualidade do solo e suas técnicas de preparo, adubação e compostagem, a importância da água e métodos de manejo e manutenção da horta.

As aulas da disciplina eletiva foram divididas em duas fases, sendo a primeira voltada para o cultivo das hortaliças e a segunda, para o cultivo de plantas medicinais. Desse modo, as oficinas tiveram início no mês de fevereiro de 2023, quando foi desenvolvida a primeira fase. A

primeira fase consistiu em uma visita à horta para a realização do mapeamento e coleta das hortaliças que existiam no local, bem como para limpeza da área. Ainda no mês de fevereiro, iniciaram-se os primeiros estudos sobre os nomes científicos das hortaliças existentes na horta com o objetivo de aprender como realizar a manutenção e cultivo destas. Já no início do mês de março houve uma aula sobre as diferenças entre legumes e verduras, cujo intuito foi analisar as partes comestíveis de uma planta, ou seja, compreender que legumes são os vegetais em que não se comem as folhas e verduras são os vegetais em que a parte comestível é folhosa.

Em seguida, deu-se início à fase dois, abordando as plantas medicinais e conceitos sobre etnociência relacionados a elas. Dessa forma, ainda no mês de março ocorreu uma oficina sobre as propriedades, os benefícios e os malefícios do uso de plantas medicinais e deu-se início aos estudos dessas plantas. A cada semana, era estudada uma planta medicinal diferente, seguindo a sequência: erva-cidreira, boldo, alfavaca, malvarisco e capim-santo. Foi realizada também uma dinâmica sobre os benefícios das plantas medicinais e o consumo de chás de capim-santo e erva-cidreira.

No mês de abril, com o objetivo de mostrar os resultados da disciplina eletiva e finalizá-la de forma significativa, foi idealizada a realização de uma mostra etnobotânica. Assim, o primeiro passo foi a realização da limpeza da horta, com os equipamentos da eletiva e contribuição dos estudantes. Já no mês de maio, foram coletadas as plantas para secagem (Figura 3A). Posteriormente, foi realizada a confecção de rótulos, sendo produzidas quatro logomarcas na plataforma digital Canva, entre as quais a turma escolheu a do “PODECHÁ” por meio de votação. Em seguida, no final do mês de maio

e início do mês de junho, foi realizada a pesagem e o processo de embalagem dos pacotes de chá (Figura 3B).

Figura 3 – A: Secagem das plantas; B: Processo de embalagem dos pacotes de chá.



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Assim, ao final do semestre letivo de 2023, no mês de junho, realizou-se a culminância da disciplina eletiva, que foi o momento no qual os alunos compartilharam o resultado concreto de seus trabalhos com o restante da comunidade escolar, sendo realizada, portanto, a I Mostra Etnobotânica “Horta na Escola” (Figura 4).

Figura 4 – I Mostra Etnobotânica



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Tendo em vista a metodologia utilizada durante toda a disciplina eletiva “Horta na Escola” e as suas implicações no processo de ensino-

aprendizagem, os resultados dizem respeito inicialmente ao andamento dos vegetais produzidos na horta. Nesse sentido, tanto as hortaliças como as ervas medicinais cultivadas e cuidadas pela turma da disciplina, em conjunto com as ações de manutenção e plantio dos bolsistas, tiveram resultados positivos.

Foi possível verificar que, devido ao cuidado com os vegetais, aplicando as técnicas aprendidas durante a eletiva, a grande maioria se desenvolveu de maneira saudável e correspondeu às expectativas da professora.

Foi evidente que o envolvimento da turma na horta proporcionou um enriquecimento notável para o desenvolvimento dos estudantes. Eles tiveram a oportunidade de se envolver em atividades além das paredes da sala de aula, aprofundando seus conhecimentos sobre várias espécies de plantas, seus métodos de cultivo e os benefícios para a saúde. Isso, por sua vez, permitiu que eles compartilhassem esses aprendizados com suas comunidades, estabelecendo uma conexão valiosa entre o que foi discutido na escola e o contexto de suas famílias, gerando assim um impacto social positivo. Além disso, a culminação desse processo foi claramente visível na I Mostra Etnobotânica, onde a observação das apresentações individuais dos alunos sobre as características e benefícios de cada planta refletiu o conhecimento que adquiriram e desenvolveram.

Portanto, a disciplina eletiva “Horta na Escola” permitiu aos estudantes utilizarem seus conhecimentos prévios acerca do que estava sendo trabalhado, aliando-os aos conhecimentos teóricos e práticos, construindo assim um conjunto de saberes significativos que permitiram ampliar o seu senso crítico e investigativo, já que poderão fazer uma reflexão acerca do que sabiam previamente e dos conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que a introdução e o desenvolvimento de uma disciplina eletiva sobre a implementação de uma horta na escola desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes. Isso vai muito além da aquisição de conhecimentos específicos sobre o cultivo de plantas, abrangendo campos interdisciplinares que se estendem desde as Ciências da Natureza até questões sociais.

Essas habilidades adquiridas não se limitam ao ambiente escolar, mas têm aplicação prática nas vidas cotidianas e nas comunidades de origem desses estudantes. Além disso, a participação ativa no cultivo de plantas medicinais desempenha um papel vital na preservação e transmissão de conhecimentos tradicionais relacionados ao uso dessas plantas como aliadas à saúde coletiva. Isso não apenas valoriza as práticas ancestrais, mas também contribui para o enriquecimento do patrimônio cultural e o fortalecimento das conexões entre gerações. Assim, a educação por meio da horta vai muito além do crescimento de plantas, ela nutre o desenvolvimento intelectual e cultural dos estudantes bem como a melhoria da saúde e do bem-estar de suas comunidades.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2017. E-book. 260p. ISBN: 9788584291168. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 3 out. 2023.
- CRIBB, S. L. de S. P. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2010.v3i1.a21103>. Acesso em: 3 out. 2023.

- DIAS, F. G. **Educação Ambiental**: Princípios e Práticas. 3. ed. São Paulo: Gaia, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIRALDI, M.; HANAZAKI, N. Uso e conhecimento tradicional de plantas medicinais no Sertão do Ribeirão, Florianópolis, SC, Brasil. **Acta Bot. Bras.**, v. 24, n. 2, p. 395-406, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-33062010000200010>. Acesso em: 3 out. 2023.
- MARTINEZ, Izabel Cristina Prazeres de Andrade Silva. **Horta escolar como recurso pedagógico**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4977>. Acesso em: 3 out. 2023.
- MORGADO, F. S.; SANTOS, M. A. A. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência de projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis. **Revista Eletrônica de Extensão**, Santa Catarina, v. 5, n. 6, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 3 out. 2023.
- PIMENTA, J. C.; RODRIGUES, K. da S. M. **Projeto horta escolar**: ações de educação ambiental na escola centro promocional todos os santos de Goiânia (GO). Goiânia: UFG, 2011. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/o/29_horta_na_escola.pdf. Acesso em: 3 out. 2023.

9

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO CONJUNTA AO PIBID NA ESCOLA CAMPO

*Maira Duarte Abreu*¹

*Cristiano Lucas Soma*²

*Salomão Nanque*³

*Kely Alinny Bezerra Mota Silva*⁴

*Reginaldo de Oliveira Nunes*⁵

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental desempenha um papel crucial ao instruir sobre questões ambientais, destacando os fatores prejudiciais e benéficos ao meio ambiente, informando sobre as leis ambientais e promovendo ações positivas. A Educação Ambiental engloba inúmeras discussões, desde poluição ambiental até mudanças climáticas e a importância da preservação do ecossistema. A temática da Educação Ambiental (EA) nas escolas oferece a possibilidade de criar intervenções e aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem (Marques; Rios; Alves, 2022). Para superar os desafios da promoção da Educação Ambiental, é preciso operar com os processos de auto-organização do conhecimento (Demoly; Santos, 2018).

O ambiente escolar pode inovar a Educação Ambiental com uma abordagem crítica. Uma metodologia envolve a percepção ambiental para promover práticas educativas emancipatórias (Marques; Rios;

¹ mairaabreu2002@gmail.com

² cristianosoma05@gmail.com

³ Salomaonanque18@gmail.com

⁴ k.alinny06@gmail.com

⁵ reginaldonunes@unilab.edu.br

Alves, 2022). A Educação Ambiental crítica integra a complexidade, reconhecendo que os problemas ambientais não têm respostas simples. É crucial explorar o conhecimento da comunidade escolar sobre o meio ambiente e entender como ela lida com questões locais e ambientais (Layrargues; Lima, 2014).

Marques, Rios e Alves (2022) destacam opções para promover a Educação Ambiental no ambiente escolar. Os desafios ambientais, suas raízes e estratégias para intervir em sua resolução ou prevenção estão intrinsecamente relacionados aos conteúdos e práticas educacionais do cotidiano.

Partindo desses pressupostos, a experiência mencionada neste capítulo refere-se a um programa de ensino de Educação Ambiental em conjunto com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na escola campo, a Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, no município de Barreira, estado do Ceará, na qual estudantes de graduação em Ciências Biológicas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) participam ativamente.

Durante essa experiência, os bolsistas formularam, apresentaram e ensinaram diversos aspectos relacionados ao meio ambiente, capacitando os alunos a compreender a importância da preservação ambiental. Essas ações proporcionaram oportunidades de reflexão, incentivando um olhar crítico sobre a relação entre a humanidade e o meio ambiente.

Por meio de observações em torno do que o mundo está vivendo atualmente, conseguimos compreender a necessidade do ensino mais ativo sobre o ambiente nas escolas desde os anos iniciais, uma vez que, se as pessoas tivessem acesso diário e mais amplo com essas questões, muitas atitudes seriam repensadas e evitadas.

Para garantir o direito a um meio ambiente equilibrado e uma qualidade de vida saudável estabelecido na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), é crucial promover aulas, oficinas e palestras para sensibilizar as pessoas sobre a importância da preservação ambiental. Reconhecendo o poder transformador da educação, a Educação Ambiental desempenha um papel fundamental na mudança de atitudes prejudiciais em ações benéficas, buscando melhorar a situação ambiental atual.

Nesse sentido, o objetivo maior da prática pensada aqui não era só repassar um conhecimento amplo sobre Educação Ambiental, mas incentivar os alunos a mudarem sua relação com o meio ambiente, transformando o pensamento quanto às ações que podem causar malefícios, orientando-os a ter atitudes baseadas no consumo consciente e tornando sua visão mais cuidadosa com o local em que vivem.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho tem embasamento na pesquisa qualitativa e procurou trazer debates em relação à formação de cidadãos conscientes com atitudes recíprocas em relação ao meio ambiente entre bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências Biológicas, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e alunos do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, localizada no município de Barreira, Ceará.

Esses momentos de ensino foram pensados pelos bolsistas, que planejaram repassar as informações por meio de um ciclo de palestras, tendo em vista que seria mais produtivo e didático e menos complicado. As ações ocorreram abordando temas como conceitos de Educação Ambiental, questões climáticas, poluição ambiental e a importância da

preservação do meio ambiente. As palestras foram divididas em duas partes, sendo a primeira sobre os conceitos de Educação Ambiental e questões climáticas e a outra sobre poluição ambiental e a importância da preservação do meio ambiente.

As palestras foram desenvolvidas junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. As apresentações utilizaram recursos visuais, incluindo *slides*. Além disso, dinâmicas como o jogo do “repolho” foram empregadas para envolver os alunos e estimular a discussão sobre questões ambientais. Após a realização das palestras, foi aplicado um questionário para obter informações sobre o conhecimento dos alunos sobre as temáticas trabalhadas, que serão discutidos nos resultados deste trabalho.

O planejamento e a aplicação das palestras envolveram as seguintes etapas:

a) Conceitos básicos da Educação Ambiental e Questões Climáticas

Foi aberto o primeiro ciclo de palestras com o debate e a utilização de *slides* e ilustrações com o conceito da educação, os cuidados fundamentais e fatores que causam impacto ao meio ambiente. Seguiu-se uma linha narrativa de causas, mitigação e adaptação. Foi utilizada a dinâmica verbal, com questões abertas lançadas à turma para serem discutidas e interpretadas.

Sobre as temáticas discutidas na primeira etapa, podemos destacar, por meio de uma revisão bibliográfica, que a ênfase nas discussões globais sobre o meio ambiente revela uma crescente preocupação com a necessidade de refletir sobre a utilização sustentável dos recursos naturais (Rocon; Campos, 2022).

Em relação ao termo “meio ambiente”, de acordo com as concepções propostas por Reigota (2002), existe uma falta de consenso em sua definição, sendo elaboradas várias interpretações. No dicionário

Aurélio (Ferreira, 2008), meio ambiente é compreendido como aquilo que envolve seres vivos e objetos, ou até mesmo um local ou espaço. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o meio ambiente é compreendido como um espaço que engloba os componentes bióticos e abióticos, onde um organismo vive, interage e troca energia, sendo transformado e transformando-o em retorno. Para Morin (1997), o meio ambiente é percebido como uma coexistência entre seres humanos, animais e plantas, essencial à manutenção da vida na Terra. E, para Guimarães (2006), o meio ambiente é uma unidade complexa que abriga diversidade, com múltiplas relações que podem ser antagonicas, mas também complementares, frequentemente de forma simultânea.

Segundo Rocon e Campos (2022), as diversas perspectivas sobre o meio ambiente, incluindo abordagens naturalistas, utilitaristas e holísticas, originam-se de um processo histórico e refletem as influências sociais e culturais recebidas. Essas perspectivas não se limitam ao ambiente local em que o indivíduo vive ou atua. A atual crise ambiental tem suas raízes na ciência moderna, que promove um pensamento dicotômico que separa natureza e humanidade, sendo preciso superar a alienação que perpetua a divisão entre sociedade e natureza (Freire, 2013).

Nesse contexto, a educação ambiental emerge como um componente essencial para a formação de cidadãos conscientes, capazes de realizar uma leitura contextualizada e crítica do mundo que os cerca. É por meio da educação ambiental que os indivíduos podem desenvolver uma compreensão mais profunda das complexas relações entre a sociedade e a natureza, desafiando a visão dicotômica e promovendo uma maior harmonia e responsabilidade em relação ao meio ambiente (Freire, 2013; Guimarães, 2006; Morin, 1997; Rocon; Campos, 2022).

Em relação às questões climáticas, segundo Neves, São José e Santana (2022), os debates sobre o tema apresentam-se de maneira bastante limitada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A abordagem desse tema acaba sendo restringida à área de Ciências Naturais e, mesmo nesse contexto, acaba por não receber a devida exploração em uma perspectiva de Educação Ambiental. Além disso, a BNCC aborda essa temática sem profundidade, o que torna difícil a elaboração de um projeto educacional mais abrangente que leve em consideração as características do território e as necessidades específicas de adaptação e mitigação, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade.

No contexto das transformações climáticas, é perceptível que os eventos climáticos extremos representam as ameaças mais significativas ligadas a essas mudanças. As mudanças são responsáveis por desencadear adversidades climáticas, resultando em impactos sociais (Neves; São José; Santana, 2022).

Por esse motivo, segundo Bos e Schwartz (2023), a expansão da agenda de mudanças climáticas requer que as pessoas desenvolvam competências para viver de forma sustentável, agir como defensores do meio ambiente, enfrentar os impactos das mudanças climáticas no cotidiano e ter acesso a empregos relacionados à economia de baixo carbono. No entanto, há poucas evidências de que crianças e adolescentes estejam adquirindo essas habilidades, pois a educação formal não os prepara com os conhecimentos, valores e capacidades para lidar com as mudanças climáticas. Além disso, eventos climáticos extremos mais frequentes e o aumento das temperaturas afetam negativamente a qualidade dos serviços educacionais, que não estão preparados para enfrentar essas ameaças.

Assim, o ciclo de palestras organizado no âmbito do PIBID na escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa é fundamental para que os alunos possam ter contato com esses conhecimentos.

b) Tipos de poluição ambiental e preservação do ambiente

Nesse segundo momento, foram debatidos nas palestras os assuntos sobre a poluição e preservação do meio ambiente. Primeiramente, foi compartilhada com os alunos a ideia de que a poluição afeta os seres vivos e também quais os fatores que causam a poluição. Ainda foi promovido um debate sobre a forma de lidar com e separar os resíduos (lixo) na comunidade escolar e no ambiente e a proteção contra as doenças infecciosas oriundas dos diversos tipos de poluição (água, solo, ar, visual, entre outras).

Sobre as temáticas discutidas na segunda etapa, podemos destacar, por meio de uma revisão bibliográfica, que a crise ambiental resultante da busca incessante de crescimento econômico sem limites representa um dos desafios mais significativos que a humanidade precisa confrontar. A maneira como os seres humanos interagem com a natureza, caracterizada por uma lógica de dominação e exploração, é a essência de um sistema de produção no qual a criação e o descarte de resíduos se destacam como questões particularmente problemáticas (Flores; Falawigna, 2023).

Neste cenário, a poluição em geral é um aspecto preocupante, pois diversos tipos de poluentes são produzidos em grande quantidade e atualmente a humanidade despeja uma quantidade significativa de resíduos nos ecossistemas anualmente (Flores; Falawigna, 2023). Portanto, é importante reconhecer o espaço escolar como um local para promover a conscientização ambiental e incentivar a responsabilidade social dos estudantes.

Participaram do ciclo de palestras 38 estudantes (Figura 1). Nas palestras apresentadas, conforme já descrito anteriormente, os estudantes responderam às seguintes perguntas (Quadro 1).

Figura 1 – Ciclo de palestras sobre temáticas ambientais promovidas pelo PIBID a alunos do Ensino Médio da Escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa, Barreira, CE



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Quadro 1 – Questões respondidas pelos alunos após o desenvolvimento do ciclo de palestras.

1.	O que é poluição ambiental?
2.	Que ações poderiam desenvolver para proteger o meio em que vive da poluição ambiental?
3.	Quais e quantos tipos de poluição ambiental você aprendeu?
4.	O que são mudanças climáticas?
5.	Quais são as consequências das mudanças climáticas?

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

No decorrer das questões, os alunos demonstraram sua compreensão sobre a importância da preservação do meio ambiente por meio de suas respostas às perguntas propostas. Suas contribuições refletiram não apenas o conhecimento adquirido, mas também a capacidade de propor soluções para mitigar os problemas relacionados à poluição ambiental e, assim, contribuir com a redução dos impactos prejudiciais ao ecossistema.

A palestra sobre a importância da preservação do meio ambiente proporcionou aos estudantes a oportunidade de expressar suas percepções em relação ao tema. Eles foram convidados a responder às questões que abordavam suas concepções sobre a importância da preservação do meio ambiente, destacando pontos que consideravam

relevantes e compartilhando informações que talvez não tivessem conhecido previamente. As respostas coletadas forneceram uma visão valiosa ao entendimento dos alunos sobre a preservação ambiental.

Algumas das respostas coletadas incluíram declarações como:

- a) “Compreendi que a preservação do meio ambiente é um compromisso que todos nós devemos assumir para garantir um futuro sustentável para as próximas gerações”.
- b) “O meio ambiente está em constante mudança, e como seres humanos, temos a responsabilidade de proteger nossa biodiversidade”
- c) “Aprendi que precisamos ser cautelosos para evitar incêndios florestais e proteger o lugar onde vivemos”
- d) “É dever de todos nós zelar pelo meio ambiente, pois isso contribui para manter nossa comunidade limpa e prevenir doenças”.

Em resumo, as respostas dos alunos indicaram que eles não apenas se informaram sobre a importância da preservação ambiental, mas também adquiriram consciência sobre o papel fundamental que todos desempenham na proteção do meio ambiente. Eles demonstraram compreender os graves impactos resultantes do uso inadequado dos recursos naturais, que podem ter consequências devastadoras para o meio ambiente e a sociedade como um todo. Este estudo ressalta a importância da Educação Ambiental e da sensibilização dos estudantes para promover uma maior conscientização e ação em prol da preservação ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência demonstrou ser profundamente enriquecedora em diversos aspectos. Os alunos demonstraram um engajamento notável ao acolherem bem as palestras, debaterem questões cruciais

sobre o meio ambiente e participarem ativamente das atividades subsequentes, manifestando um compromisso em melhorar suas atitudes em função da preservação ambiental. Como futuros docentes, a oportunidade de planejar e ministrar essas palestras se revelou gratificante, permitindo aprimorar nossa abordagem educacional.

Além disso, a experiência demonstrou o papel de professores e os impactou como seres humanos. Descobriu-se que, além do conteúdo que transmitimos sobre Educação Ambiental, nós adquirimos uma compreensão mais profunda e consciente sobre a importância da preservação do meio ambiente e da discussão de temáticas relacionadas à temática ambiental. Foi uma lição importante, mostrando que o ato de ensinar e aprender é um processo mútuo, com benefícios para educadores e educandos.

Fica evidente o valor dessa oportunidade para aprender a integrar a dinâmica dos sistemas naturais, examinar os impactos das ações humanas sobre as mudanças climáticas e promover a conscientização sobre a necessidade de mudanças comportamentais em relação ao meio ambiente. Portanto, essa vivência proporcionada no âmbito do PIBID, subprojeto Biologia, da Unilab reforça a importância da Educação Ambiental e do compromisso coletivo com a preservação do meio ambiente e inspira a continuar aprimorando esforços para sensibilizar e capacitar as próximas gerações a agirem como agentes de mudança em relação ao equilíbrio do ambiente.

REFERÊNCIAS

- BOS, M. S.; SCHWARTZ, L. Educação e mudanças climáticas: como desenvolver habilidades para a ação climática em idade escolar? **Boletim de políticas do BID**, v. 376, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):** meio ambiente, saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2014.

DEMOLY, K. R. A.; SANTOS, J. S. B. Aprendizagem, Educação Ambiental e escola: modos de enagir na experiência de estudantes e professores. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 21, p. 1-20, 2018.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio:** minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FLORES, B.; FALAWIGNA, G. Fomentando a consciência ambiental de alunos do ensino médio por meio da educação ambiental crítica para a abordagem da crise ambiental e da problemática da poluição plástica. In: MOSTRA GAÚCHA DE PRODUTOS EDUCACIONAIS, 7., 2023. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/Mostra%20Ga%C3%BACHa%20-%20anais%202023/FOMENTANDO%20A%20CONSCI%C3%8ANCIA%20AMBIENTAL%20DE%20ALUNOS%20DO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20POR%20MEIO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20AMBIENTAL%20CR%C3%8DTICA.pdf. Acesso em: 2 out. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan.-mar. 2014.

MARQUES, W. R. A.; RIOS, D. L.; ALVES, K. dos S. A percepção ambiental na aplicação da Educação Ambiental em escolas. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 17, n. 2, p. 527-545, 2022. DOI: 10.34024/revbea.2022.v17.11612. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/11612>. Acesso em: 19 out. 2023.

MORIN, E. **O método:** a natureza da natureza. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.

NEVES, C. D.; SÃO JOSÉ, R. V.; SANTANA, R. V. Proposta de projeto de ensino sobre as mudanças climáticas na escola: pensar e agir com o cotidiano a partir dos riscos climáticos locais. **Terra Livre**, v. 1, n. 58, p. 251–286, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2315>. Acesso em: 20 out. 2023.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCON, K. A.; CAMPOS, C. R. P. Percepção ambiental de alunos do 6º ano da educação básica a partir de visita ao Instituto Nacional da Mata Atlântica. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 4, p. 67-88, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v12i4.60101>. Acesso em: 2 out. 2023.

10

FEIRA DE CIÊNCIAS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID SUBPROJETO BIOLOGIA NA EEM CAMILO BRASILIENSE, REDENÇÃO, CE

*Mylena Cristina Dantas Rodrigues*¹

*Raimundo Nonato da Silva Feitosa*²

*João Paulo Carvalho Bezerra*³

*Reginaldo de Oliveira Nunes*⁴

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

O ser humano possui uma constante necessidade de adquirir conhecimento. Nesse sentido, o ambiente escolar desempenha um papel fundamental na eficaz entrega de uma ampla possibilidade de conhecimentos, com um dos seus principais objetivos sendo a capacidade de transmitir a aprendizagem necessária aos alunos. Isso os prepara para participar de maneira singular em discussões sobre questões sociais, capacitando-os a tomar decisões informadas para abordar tais desafios. Para alcançar esse fim, torna-se imperativo oferecer metodologias ativas e recursos didáticos que auxiliem na superação dos obstáculos encontrados no processo de ensino.

O incentivo à produção científica na educação básica no Brasil surgiu na década de 1960, por meio da importação de materiais norte-americanos focados em experimentos e treinamentos de docentes vinculados a essa prática (Barcelos; Jacobucci; Jacobucci, 2010). Na

¹ mylenacristinadr@gmail.com

² nonato06feitosa@gmail.com

³ jpcarvalhobezerra10@gmail.com

⁴ reginaldonunes@unilab.edu.br

época, surgiram os Centros de Ciências com o objetivo de estimular a formação profissional e promover atividades sobre práticas relacionadas ao ensino de Ciências (Mancuso; Leite Filho, 2006).

Desse modo, as Feiras de Ciências são anunciadas como metodologia habilitada no processo de formação de indivíduos críticos e na formação dos saberes pelos alunos (Adams; Alves; Nunes, 2020), assumindo um papel fundamental na interação participativa dos estudantes, revelando-se um cenário próspero para o desenvolvimento de habilidades e estimulação do processo de ensino e aprendizagem. Igualmente, para Oaigen (2004), as Feiras de Ciências compõem-se de momentos específicos no que diz respeito à oportunidade de disseminação das produções científicas dos sujeitos envolvidos, possibilitando trocas de experiências e saberes, bem como a estimulação e aprofundamento de conteúdos.

Segundo Mancuso (1993), as Feiras de Ciências se exibem de diferentes formas, podendo se enquadrar em três categorias: trabalho de montagem, em que se apresenta a descrição e/ou produção de algum experimento; trabalhos informativos, nos quais se apresentam temas com informações contendo alertas ou denúncias ao público-visitante; e trabalhos investigativos, apresentando assuntos variados em que a proposta está vinculada a um processo investigativo. Contudo, as Feiras de Ciências devem ter em foco a construção de conhecimentos dos alunos e evitar idealizações produzidas pelos professores.

A articulação de tais eventos no ambiente escolar, quando realizada de maneira colaborativa, tem o poder de estimular a participação da comunidade no contexto educacional. Isso envolve estimular os estudantes a explorar e realizar pesquisas, bem como incentivar os professores a reconhecerem a Ciência como uma ferramenta integrada à vida cotidiana. O objetivo é que todos os

indivíduos possuam conhecimentos intrínsecos relacionados a diversos eventos biológicos e que a Ciência seja incorporada a esses saberes, tornando-se, assim, uma força impulsionadora de mudança (Carvalho *et al.*, 2014).

Corroborando essa discussão, Lima (2008) aponta que as Feiras de Ciências propiciam mudanças nos sujeitos que participam, proporcionando aquisição de conhecimento ao compartilhar momentos de vivências, práticas e novas aprendizagens, bem como a capacidade comunicativa, uma vez que existe o compartilhamento de diferentes culturas com outras pessoas, e a habilidade argumentativa.

Segundo Nunes *et al.* (2016), no decorrer da participação dos alunos na Feira de Ciências, eles têm a oportunidade de apresentar suas pesquisas à comunidade escolar e, a partir dessas ações, compõem saberes de forma ativa e afetiva, além de poder relacionar os conteúdos com suas utilizações no cotidiano. Nesse contexto, a Feira de Ciências se caracteriza como um objeto enriquecedor de cunho pedagógico, elevando o valor da educação científica e propiciando uma formação significativa aos alunos.

Partindo desses pressupostos, este trabalho teve como objetivo relatar as experiências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Ciências Biológicas, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) em uma Feira de Ciências realizada na escola campo (E.E.M. Camilo Brasiliense), município de Redenção, estado do Ceará. Objetivou-se também estabelecer reflexões acerca das contribuições da Feira de Ciências para a formação dos alunos e para o incentivo à pesquisa científica na escola.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência referente à Feira de Ciências ocorrida na escola campo. Tratou-se de uma análise qualitativa, uma vez que foram levadas em consideração anotações que visam descrever e compreender uma situação (Angers, 1992), e exploratória na medida em que se buscou explorar a aproximação dos alunos com a pesquisa. O relato de experiência se concentra em uma situação específica (neste caso, a Feira de Ciências) selecionada para análise. Portanto, foi possível observar, descrever e interpretar a Feira de Ciências na escola em seu contexto original.

Para isso, buscou-se explorar as vivências ocorridas durante o percurso do evento (Feira de Ciências), visando refletir sobre as percepções do acontecimento. Para compor a parte teórica do trabalho, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica a partir de artigos que complementam as reflexões feitas no decorrer da análise. Também foram levantados dados junto aos alunos, por meio do *Google Forms*, com o objetivo de investigar as percepções deles sobre a Feira de Ciências na escola.

Esse questionário utilizado junto aos alunos continha três perguntas sobre a Feira de Ciências. As questões visavam analisar o ponto de vista dos alunos em relação ao evento na escola e suas percepções no processo de organização e apresentação. As perguntas contidas no questionário investigativo foram: 1) O que você mais gostou na/da Feira de Ciências; 2) Qual experimento você mais gostou; 3) O que você acharia interessante ter sido abordado na Feira de Ciências.

A Feira de Ciências aconteceu no mês de junho de 2023, tendo como tema a primeira mostra científica ECB (Escola Camilo Brasiliense).

A feira atraiu vários alunos e participantes que contemplaram as apresentações de seus colegas. O evento teve início com a apresentação dos alunos sobre o projeto Ceará Científico. O Ceará Científico é promovido pela Secretaria de Educação, com auxílio de recursos do Fundo de Inovação Tecnológica (FIT), gerenciado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), em parceria com instituições de fomento à pesquisa, à arte e à cultura e universidades e faculdades do estado.

Durante o evento, os alunos apresentaram as experiências propostas pelas turmas. Assim, as Feiras de Ciências são vistas como eventos nos quais os alunos são responsáveis pela elaboração de projetos planejados e executados durante o percurso do ano letivo (Brasil, 2006).

Entre os experimentos apresentados, estavam um vulcão e um arremessador de objetos. Houve ainda a exposição de materiais didáticos apresentados pelos bolsistas do PIBID, expostos na mesa intitulada “O fantástico mundo da citologia” (Figura 1).

Figura 1 – Exposição realizada pelo PIBID na Feira de Ciências da escola campo



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Os materiais expostos foram diversificados, contendo célula vegetal e animal, tecido epitelial e vegetal, órgão reprodutor masculino,

sistema respiratório, esqueleto humano e materiais confeccionados pelos próprios alunos em uma oficina de citologia desenvolvida na escola no âmbito do projeto PIBID. Os experimentos foram bem executados e despertaram curiosidade nos alunos, assim como os materiais presentes nas mesas de exposição.

Participaram da pesquisa quinze alunos, os quais destacam a importância da feira em suas percepções. A maioria expressou entusiasmo e reconheceu a feira como uma oportunidade valiosa de aprendizado, em que a teoria se encontra com a prática e conceitos abstratos ganham profundidade em diversas áreas. Muitos alunos também enfatizaram a Feira de Ciências como um espaço para adquirir conhecimentos e compartilhá-los com os colegas. A resposta do Aluno 1 demonstra tal importância ao citar que: *“Sim, porque os alunos se dedicam em aprender sobre certo assunto, para aprender a apresentar bonito e nesse processo tem um aprendizado”*. O Aluno 2 também traz que: *“Sim, para compartilhar conhecimento e aprender coisas novas e ver a criatividade dos colegas”*, ilustrando a perspectiva destacada.

As respostas também refletem o quanto o evento foi apreciado por eles, como pode ser exemplificado pela resposta do Aluno 3: *“Tudo, fica evidente a satisfação geral dos alunos com a organização da feira de ciências”*. Além disso, é notável que muitos alunos mencionaram a colaboração e o esforço coletivo na preparação dos experimentos como um elemento valioso. Isso indica que, embora os resultados gerais da Feira de Ciências sejam importantes, o processo de desenvolvimento e a colaboração entre os alunos são aspectos cruciais que (re)significam a experiência.

Ao indagar os alunos sobre seus experimentos preferidos e ao questionar de qual experimento mais gostaram, recebeu-se uma variedade de preferências, mas muitos destacaram o experimento do

vulcão como o seu favorito. Isso se deve, em grande parte, à natureza visualmente impactante dessa prática, que cativou a atenção dos alunos. Como ilustrado nas palavras do Aluno 4: “*A experiência de ver as formas de como acontecem as reações dos experimentos*”. Essa escolha reflete o impacto e a mudança na perspectiva dos alunos sobre a Feira de Ciências. Eles não apenas experimentam, mas também presenciaram as reações, tornando o processo de aprendizado mais envolvente.

Nesse contexto, é interessante notar que Mezzari, Frota e Martins (2011) abordam a evolução das feiras multidisciplinares, destacando que essas feiras modernas se distinguem das antigas por enfatizar experimentos de baixo custo e maior simplicidade. Além disso, não estão mais restritas a disciplinas tradicionais, como Física, Química e Biologia. Essa abordagem ampliada da Feira de Ciências permite que os alunos explorem conceitos interdisciplinares de maneira mais acessível, o que contribui para um entendimento mais abrangente e estimulante da aprendizagem científica.

A valorização dos experimentos pela comunidade escolar e o reconhecimento das feiras multidisciplinares como espaços para experimentação interdisciplinar são indicativos de uma abordagem enriquecedora da educação científica. A experiência visual e prática de experimentos como o do vulcão não apenas atrai o interesse dos alunos, mas também promove uma compreensão mais profunda e conectada da Ciência. Esses eventos educacionais têm o potencial de nutrir a curiosidade e o entusiasmo dos alunos em relação ao mundo da Ciência, cultivando futuros cientistas e, conseqüentemente, cidadãos bem-informados.

Quando questionados sobre o que achariam interessante ter sido abordado na Feira de Ciências, os alunos variaram suas respostas. Alguns comentaram a utilização da Língua Portuguesa no evento,

outros, temas transformadores a fim de chamar uma maior atenção do público. Houve também uma resposta sugerindo a entrega de prêmios pela escola: Aluno 5 – *“Competição, prêmios e até medalhas proporcionando mais oportunidades para os alunos e desenvolvendo mais interesses”*. A fala do estudo caracteriza um ponto importante a se considerar, visando aumentar a participação e incentivar o desenvolvimento de projetos direcionados à apresentação na feira.

Desse modo, a Feira de Ciências se caracteriza como uma metodologia ativa, que compreende seu início em sala de aula, promovendo o desenvolvimento humanizado, transformando o aluno em um sujeito que busca conhecimento e desenvolvimento de sua autonomia. Mediante isso, observou-se nos alunos a curiosidade atrelada à procura pelo que é novo, ao participar ativamente dos eventos propostos no ambiente escolar.

Sobre esse aspecto, Oaigen, Bernard e Souza (2013) destacam que as Feiras de Ciências são capazes de estimular a curiosidade dos alunos de aprender sobre suas próprias realidades dentro de muitos aspectos, sejam eles sociais, naturais ou econômicos. A partir da proposta da feira, eles são instigados a investigar de forma científica os elementos presentes no seu convívio. Por fim, as respostas dos alunos sustentam a relevância da Feira de Ciências como um procedimento no processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Diversas metodologias aplicadas nas escolas não despertam o interesse dos alunos na participação ativa dentro de sala de aula. A partir disso, as Feiras de Ciências são eventos que oportunizam a curiosidade científica dos alunos, pois há trocas de saberes e

experiências com todos os envolvidos dentro da instituição escolar. Dessa forma, a Feira de Ciências caracterizou-se como um momento de incentivo à educação dos jovens, desenvolvimento de suas habilidades e construção do conhecimento.

A Feira de Ciências, além de um evento praticado anualmente em muitas escolas, é um espaço onde mentes podem explorar um mundo novo de possibilidades por meio da Ciência, questionar acontecimentos e experimentar novos estudos. Dentro desse contexto, a Feira de Ciências se revela como um disseminador em transformar teoria e prática em um contexto real.

Assim, a Feira de Ciências não apenas nutre o interesse dos alunos pela Ciência, mas também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de futuros cientistas e cidadãos críticos e na promoção do pensamento crítico e investigativo dentro da educação. Portanto, a Feira de Ciências é muito mais do que um evento anual, é uma importante oportunidade para crescimento, aprendizado e descoberta que vai além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Fernanda; ALVES, Scarlet; NUNES, Simara. A construção de conhecimentos científicos e críticos a partir da feira de ciências. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 13, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/resa2020.v13i1.a21642> Acesso em: 18 out. 2023.
- ANGERS, Maurice. **Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines**. Montreal: Centre Educatif et Culturel (CEC), 1992. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=7qkaAAAACAAJ>. Acesso em: 18 out. 2023.
- BARCELOS, Noras; JACOBUCCI, Giuliano; JACOBUCCI, Daniela. Quando o cotidiano pede espaço na escola, o projeto feira de ciências “vida em sociedade” se concretiza. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 215-233, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000100013>. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2006. v. 2. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp>. Acesso em: 18 out. 2023.

CARVALHO, M. S.; JOHAN, C. S.; PAIM, A. G.; GARLET, T. M. B. Feira de ciências: reflexões de uma experiência do PIBID ciências biológicas da UFSM. **Ciência e Natureza**, v. 36, n. 3, p. 319-325, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4675/467546174006.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

LIMA, Maria. Feiras de ciências: o prazer de produzir e comunicar. In: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: EduFSCar, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=0XKOBAAQBAJ&lpq=PA15&ots=W-l9OtHr01&dq=LIMA%2C%20Maria.%20Feiras%20de%20ci%C3%A2ncias%3A%20o%20prazer%20de%20produzir%20e%20comunicar.%20In%3A%20PAV%20%20A.%20C.%3B%20FREITAS%20D.%20Quanta%20ci%C3%A2ncia%20h%C3%A1%20no%20ensino%20de%20ci%C3%A2ncias.%20S%C3%A3o%20Carlos%3A%20EduFSCar%2C%202008.%20&lr&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 18 out. 2023.

MANCUSO, Ronaldo. **A Evolução do Programa de Feiras de Ciências do Rio Grande do Sul**: Avaliação Tradicional X Avaliação Participativa. 1993. 334 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75883>. Acesso em: 18 out. 2023.

MANCUSO, Ronaldo; LEITE FILHO, Ivo. Feiras de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica Fenaceb**. Brasília: MEC, 2006. p. 11-43. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

MEZZARI, Susana; FROTA, Paulo; MARTINS, Miriam. Feiras multidisciplinares e o ensino de ciências. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, p. 107-119, 2011. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1142/964>. Acesso em: 18 out. 2023.

NUNES, S. M. T.; ADAMS, F. W.; ALVES, S. D. B.; DOS SANTOS, D. G. As feiras de ciências da UFG/RC: construindo conhecimento. **Cadernos CIMEAC**, v. 6, n. 1, p. 91-116, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v6i1.1502>. Acesso em: 18 out. 2023.

OAIGEN, Edson. A iniciação à Educação Científica e a compreensão dos fenômenos científicos: a função das atividades informais. In: ENDIPE, 12., Curitiba, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v1i0.1465>. Acesso em: 18 out. 2023.

OAIGEN, Edson Roberto; BERNARD, Tania; SOUZA, Claudia Alves. Avaliação do evento feiras de Ciências: aspectos científicos, educacionais, socioculturais e ambientais. **Revista Destaques Acadêmicos**, [S.l.], v. 5, n. 5, dez. 2013. ISSN 2176-3070. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/367/361>. Acesso em: 19 out. 2023.

11

PIBID BIOLOGIA, CUIDADOS E SAÚDE COLETIVA: O QUE OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SABEM SOBRE XISTOSE?

*Queita Embaló*¹

*Rosy da Silva*²

*Saudo Ambrósio Gomes*³

*Kely Alinny Bezerra Mota Silva*⁴

*Reginaldo de Oliveira Nunes*⁵

Subprojeto Ciências Biológicas

INTRODUÇÃO

Um dos maiores problemas debilitadores da nossa disposição como seres vivos está diretamente ligado às doenças de diferentes formas de manifestação. No contexto escolar, esse problema torna-se preocupante por ter capacidade de interferir negativamente na eficácia do processo de ensino e aprendizagem, deixando os alunos com menor disposição nos afazeres escolares e menos ativos socialmente (Massara *et al.*, 2021; Ruas; Coutinho; Alvarenga, 2018; Santos; Ferreira; Lima, 2015).

Partindo desse entendimento, devido às características climáticas favoráveis à larga proliferação das doenças tropicais, levantou-se uma iniciativa a partir das atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que buscou investigar o conhecimento que os alunos de Ensino Médio da Escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa têm sobre tais doenças. Escolheu-se a xistose como

¹ embaloqueita93@gmail.com

² rossydasilva9@gmail.com

³ saudoambrosiogomes@gmail.com

⁴ k.alinny06@gmail.com

⁵ reginaldonunes@unilab.edu.br

representante que merece maior atenção, devido à grande quantidade de águas que possibilitam a contração da doença na região e ao considerável número de pessoas de baixa renda que são tidas como alvos da doença, devido ao nível precário do saneamento verificado.

A justificativa para essa iniciativa reside na necessidade de abordar esse tema no ambiente escolar, com o propósito de desenvolver soluções que assegurem a prevenção das potenciais ramificações negativas das doenças no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a escola se apresenta como um espaço propício para a disseminação de discussões voltadas ao aprimoramento de questões socioeconômicas, educacionais e culturais, bem como para promover uma relação mais harmoniosa entre o ser humano e a natureza, visando estabelecer um contexto social mais saudável e equitativo, tanto em uma escola comunitária como nacional.

Considerando-se o variado número de doenças tropicais, a esquistossomose (xistose) é uma endemia parasitária comum das Américas, Ásia e África, devido às condições climáticas favoráveis oferecidas pela circulação dos vermes nesses continentes. No concernente ao continente americano, o Brasil apresenta o maior número de casos registrados de doenças tropicais, como hanseníase, dengue, esquistossomose, doença de Chagas e as leishmanioses (Massara *et al.*, 2021).

Nesta condição, o estudo teve como objetivo entender o nível de conhecimento prévio dos alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa, município de Barreira, Ceará, sobre a xistose e quais precauções adotam para não contrair a doença.

DESENVOLVIMENTO

As doenças tropicais negligenciadas, de modo geral, são doenças causadas por agentes infecciosos capazes de ser transmitidos de um hospedeiro para outro. Trata-se de infecções que mais afetam a população da classe trabalhadora com condições precárias de saneamento, sendo responsável por cerca de 150 mil a 500 mil óbitos anualmente em todo o mundo (Massara *et al.*, 2021; Saucha; Silva; Amorim, 2015).

A esquistossomose, particularmente, é uma doença parasitária relacionada diretamente ao saneamento precário, causada pelo *Schistosoma mansoni* e conhecida popularmente no Brasil como “xistose”, “barriga d’água” ou “doença dos caramujos”. Trata-se de uma doença endêmica em muitas regiões do Brasil, sendo considerada um problema de saúde pública, justamente, devido a tamanha prevalência e severidade clínica notada pelo elevado número de casos graves e óbitos (Ruas; Coutinho; Alvarenga, 2018; Stablito *et al.*, 2022).

Nesse sentido, a xistose faz parte dos enteroparasitas, sendo considerados os helmintos e protozoários como agentes etiológicos, que habitam dentro do sistema gastrointestinal para retirar nutrientes essenciais para a sobrevivência do hospedeiro (Santos; Ferreira; Lima, 2015).

Segundo Saucha, Silva e Amorim (2015), apesar de contaminações graves e de óbitos ocasionados pela esquistossomose, ela é considerada uma doença negligenciada, por ser uma doença de fácil tratamento e mais comum nas populações com precárias condições de vida. A xistose, segundo os autores, é uma das parasitoses que mais afeta o ser humano, sendo a segunda doença parasitária mais propagada globalmente, ficando atrás somente da malária.

Embora a infecção pelo *S. mansoni* tenha um tratamento fácil, “a grande dificuldade para o diagnóstico precoce da doença se deve à sua evolução silenciosa nos primeiros anos” (Ruas; Coutinho; Alvarenga, 2018, p. 446). Ou seja, a doença não possui uma manifestação imediata, podendo aparecer um tempo após ser contraída. Nesse estágio, ela recebe o nome “dermatite cercariana ou coceira do nadador”, consistindo em uma sensação que o hospedeiro definitivo percebe após a penetração da larva, podendo trazer confusões diagnósticas com a alergia (Ruas; Coutinho; Alvarenga, 2018, p. 446).

Em uma linguagem simplificada, o hospedeiro em Biologia é definido como casa que os parasitas alojam até encontrarem outra casa onde irão morar definitivamente (hospedeiro definitivo). Neste caso, a esquistossomose tem o caramujo como hospedeiro intermediário (temporário) e o ser humano como hospedeiro definitivo ou permanente (Schall *et al.*, 2007).

Entre as doenças disseminadas pela água, a xistose é uma das infecções mais frequentes e dominantes. No entanto, é uma doença que mais afeta a população da classe trabalhadora e das zonas não urbanas dos países desenvolvidos. A xistose tem sido uma das infecções mais diagnosticadas na população (OMS, 2005; Ruas; Coutinho; Alvarenga, 2018).

Historicamente, a esquistossomose chegou ao Brasil entre os séculos XVI e XVII, no período da escravização, por intermédio de escravizados africanos contaminados pela doença (Marculino *et al.*, 2016; Schall *et al.*, 2007).

A inserção da xistose no meio ambiente, segundo Schall *et al.* (2007), ocorre inicialmente pelos ovos minúsculos que se encontram nas fezes de pessoas infectadas. Existe um ou mais casais de vermes no interior de veias de intestino das pessoas com a doença, produzindo

centenas de ovos diariamente; uma porção deles ficará retida no corpo da pessoa, agravando os danos pela doença, e boa parte será eliminada junto com as fezes para o ambiente. Cada ovo encontrado nas fezes contém uma larva que será eliminada quando tiver contato com a água, podendo ser de lagoa, represas, córregos, valas de irrigação etc.

Após isso, as larvas, também denominadas miracídios, saem dos ovos cobertas de cílios, que possuem um rápido batimento que auxilia na locomoção do miracídio na água. Conjectura-se que esses miracídios têm um tempo de duração estimado de oito horas. Isso significa que, se não encontrarem um hospedeiro intermediário, eles acabam morrendo. Geralmente, os caramujos do gênero *Biomphalaria* são considerados hospedeiros temporários da esquistossomose (Schall *et al.*, 2007).

Haja sorte, se um miracídio, antes de completar o seu tempo médio de vida livre, alojar-se em um caramujo, ele desenvolve-se e multiplica-se, recebendo o nome cercária. As cercárias se caracterizam como larvas minúsculas que, invisíveis a olho nu, são liberadas na água, preferencialmente nos momentos mais quentes do dia. Essas cercárias são capazes de perfurar a nossa pele e penetrar por ela. Cada cercária que se alberga na nossa pele originará um verme macho ou fêmea, denominado *Schistosoma mansoni*. Geralmente, quem tiver uma infecção com mais de uma cercária albergará mais de um verme, conseqüentemente mais severa será a infecção (Schall *et al.*, 2007).

Conforme Schall *et al.* (2007), as atividades de risco associadas à contração da esquistossomose são: nadar ou tomar banho, pescar, trabalhar no campo, molhar a horta, buscar água, atravessar córrego, retirar a terra ou areia, lavar roupas ou vasilhas, turismo ecológico, entre outras. Há de se lembrar de que devem ser ambientes contaminados pelos ovos e que tenham caramujos do gênero *Biomphalaria*. Portanto, evitar entrar em águas desconhecidas ou que

tenham caramujos e não defecar **em** zonas costeiras, perto de lagos ou de qualquer forma de água parada são possíveis cuidados e formas de evitar a contaminação pelo verme *S. mansoni*.

Após compreensão da doença em si, por meio da revisão bibliográfica realizada, a segunda parte do texto enfatiza a atividade didática desenvolvida na escola campo. Quanto ao procedimento metodológico, adotou-se a pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa em uma perspectiva epidemiológica de caráter exploratório e descritivo.

Inicialmente, foi mobilizada, por meio da supervisão do PIBID, uma visita técnica ao açude de Barreira, que fica a poucos metros da escola, com o objetivo de aproximar os alunos do tema da proposta e mostrar a importância dos cuidados com as águas para a saúde pública e coletiva (Figura 1).

Figura 1 – Visita ao açude da Barreira com a turma do 3º ano do Ensino Médio



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

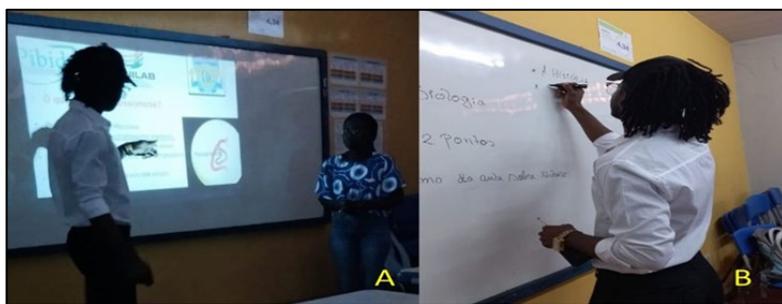
Ademais, foi planejada uma aula com uma sequência didática baseada na obra de Schall *et al.* (2007) intitulada “Os caminhos da esquistossomose no meio ambiente”, da série Esquistossomose nº 8,

parte II. Também foi realizado um questionário composto por seis questões diagnósticas relacionadas ao conteúdo abordado, que foram respondidas pelos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Médio da Escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa, município de Barreira, estado do Ceará.

No final da apresentação da aula, os alunos responderam ao questionário e foram instigados a fazer a associação entre o conteúdo visto na sala e a visita feita ao açude, contando um pouco sobre a história da chegada da esquistossomose ao Brasil, ressaltando as causas da sua rápida adaptação e propagação em algumas regiões do país e apresentando em forma de desenho ou como preferissem o ciclo da doença, evidenciando o hospedeiro intermediário e definitivo do parasita.

Após a apresentação da aula na sala (Figura 2A), um total de dezoito alunos responderam ao questionário proposto, entre eles treze do gênero masculino (72,2%) e cinco do gênero feminino (27,8%).

Figura 2 – (A) apresentação do material; (B) elaboração dos pontos para consolidação do conteúdo



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

No que diz respeito ao questionário, obtiveram-se os seguintes resultados, fornecendo uma visão mais detalhada sobre o conhecimento e comportamento dos alunos. Sobre a frequência de nadar em

cachoeiras, rios e lagos, 77,8% dos alunos responderam que não têm o hábito de nadar nesses locais e apenas 22,2% dos alunos afirmaram que nadam nesses locais. Sobre o conhecimento sobre a esquistossomose (xistose), 33,3% dos alunos afirmaram que já tinham ouvido falar sobre e, surpreendentemente, 66,7% dos alunos afirmaram que nunca tinham ouvido falar sobre essa doença. Em relação ao terceiro questionamento, sobre o conhecimento a respeito de como a esquistossomose é transmitida, 77,8% dos alunos afirmaram ter conhecimento sobre a forma de transmissão da doença, no entanto, 22,2% dos alunos responderam que não sabiam como a esquistossomose é transmitida.

Esses resultados sugerem uma falta de conscientização sobre a esquistossomose entre os alunos, embora a maioria pareça estar ciente de como a doença é transmitida. É importante considerar esses resultados ao desenvolver estratégias de educação e conscientização sobre a esquistossomose na comunidade escolar.

A questão quatro abordou a prevenção da esquistossomose, e foi notável que todos os participantes responderam corretamente, alcançando uma taxa de 100% de acerto. Esse resultado ressalta a compreensão geral dos alunos sobre as medidas preventivas para evitar a doença, o que é um aspecto positivo a ser destacado.

A respeito da questão cinco, o objetivo era investigar como era feito o descarte do esgoto nas casas dos alunos. Surpreendentemente, nenhum dos dezoito entrevistados relatou que seu esgoto doméstico é diretamente despejado em rios. A maioria, ou seja, 83,3% dos alunos indicaram que o esgoto de suas casas é direcionado para fossas. Apenas 16,7% mencionaram que o esgoto é encaminhado para a rede de esgoto municipal. Essa informação levanta questões importantes sobre o saneamento básico e a infraestrutura de esgoto da comunidade, além de

destacar a necessidade de abordar adequadamente a eliminação do esgoto doméstico para prevenir doenças transmitidas pela água.

Na sexta e última questão, foi verificada a percepção dos alunos sobre qual classe social sofre mais com os impactos da esquistossomose. É relevante notar que 55,6% dos alunos responderam corretamente, enquanto 44,4% erraram a questão. Essa discrepância nas respostas indica a necessidade de aprofundar a compreensão dos alunos sobre as implicações socioeconômicas da doença e as populações mais vulneráveis a ela.

Esses resultados ressaltam a importância de abordar não apenas a prevenção, mas também o conhecimento sobre a esquistossomose, o saneamento básico e as dimensões sociais da doença nas estratégias educacionais e de conscientização da comunidade escolar. Após análise minuciosa dos dados, observa-se que, apesar de alguns erros identificados no questionário, há uma inclinação positiva evidente nas respostas dos alunos. No entanto, é perceptível que discussões desse gênero devem ser incentivadas para ampliar a disseminação do conhecimento sobre a esquistossomose e, de forma mais ampla, sobre as doenças tropicais.

O motivo para tal promoção reside na preocupação de que a ausência dessas discussões pode resultar em sérios problemas, como o estigma, a debilitação e a limitação do potencial dos alunos no contexto do ensino e da aprendizagem. Portanto, é crucial que essas questões sejam abordadas de maneira aberta e informada, garantindo um ambiente propício para a conscientização e prevenção de doenças tropicais, como a esquistossomose, e seus impactos na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se os possíveis impactos que as doenças tropicais, particularmente a esquistossomose, podem trazer à saúde dos alunos e, conseqüentemente, o comprometimento do processo de ensino e aprendizagem na escola, é de suma importância disseminar os conhecimentos relacionados às formas de cuidados ou precauções dessa doença no ambiente escolar, visto que a escola é um espaço privilegiado para tratar dos assuntos que visam melhorar a vida humana e cuidar dos bens coletivos e individuais, além das relações interpessoais e homem-natureza.

Nesse sentido, de acordo com as análises dos dados obtidos no trabalho, percebe-se que a maior parte dos alunos possui conhecimento prévio sobre a xistose. Portanto, sugere ainda que o conhecimento e as discussões sobre a xistose devem ser ampliados, pois é uma infecção comum em pessoas de baixa renda e, muitas vezes, poucas delas têm o privilégio do ensino formal. Porém, algumas delas podem estar inseridas na escola, e tratar desses assuntos poderá servir como forma de disseminação dos saberes que poderão ser levados verbalmente para outras pessoas que não estejam inseridas no processo escolar.

REFERÊNCIAS

- MARCULINO, Hertta Hellen Sousa; NASCIMENTO, Karleandro Pereira do; PACHECO, Rafael André; SAMPAIO, Mariana Gomes Vital. Esquistossomose: uma questão de saúde pública. **Anais da Mostra Interdisciplinar do Curso de Enfermagem**, v. 2, n. 1, jun. 2016. Disponível em: <http://45.170.157.12/home/handle/123456789/561>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- MASSARA, Cristiano Lara; LIMA, Jonatas Pereira; NEVES, Rafael Luiz Silva; MURTA, Felipe Leão. Aceitação entre estudantes do ensino básico do desenho animado OX na Xistose para construção de conhecimentos sobre esquistossomose. **RECIIS**

(online), v. 15, n. 1, p. 201-210, jan.-mar. 2021. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/iciict/47073>. Acesso em: 15 ago. 2023.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Report of the Scientific Working Group on Schistosomiasis**. Geneva, nov. 2005. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/69482/TDR_SWG_07_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 ago. 2023.

RUAS, Talita; COUTINHO, Maria; ALVARENGA, Janaina. Análise da importância de uma palestra educativa sobre esquistossomose em Betim. **Sinapse Múltipla**, v. 7, n. 2, p. 246-250, 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/sinapsemultipla/article/view/18898>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SANTOS, Dayanne Vieira; FERREIRA, Amanda Lopes; LIMA, Kelly Dhayane Abrantes. Análise dos saberes e do grau de conhecimento das crianças sobre a xistose. **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG**, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiariocientifico/article/view/264>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SAUCHA, Camylla Veloso Valença; SILVA, José Alexandre Menezes da; AMORIM, Liliane Barbosa. Condições de saneamento básico em áreas hiperendêmicas para esquistossomose no estado de Pernambuco em 2012. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 497-506, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/Sp9kmjBz9T6nqPwxPC9JG4v/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

SCHALL, Virgínia Torres; MASSARA, Cristiano Lara; ENK, Martin Johannes; BARROS, Héilton da Silva. **Os caminhos da esquistossomose no meio ambiente**. Belo Horizonte: Fiocruz, 2007. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/iciict/16096>. Acesso em: 15 ago. 2023.

STABLITO, Cristiana de Barros; MIRANDA, Fabrício do Couto; DE CAMPOS, Gabriela Firmino; SCHWINGEL, Juliana Fanttyny; DE TOLEDO, Marcos Antônio Comaru; DOMBROSKI, Thaís Caroline Dallabona. Índices de casos de esquistossomose em Mato Grosso. **Seminários de Biomedicina do Univag**, v. 6, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univag.com.br/index.php/biomedicina/article/view/2086>. Acesso em: 15 ago. 2023.

12

A INFLUÊNCIA DAS REDES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM OLHAR DOS ESTUDANTES DO PIBID/FÍSICA DA UNILAB

*Clarissa Pinheiro de Sousa*¹

*José Estevão de Melo Junior*²

*Antônio Átila Menezes Ferreira*³

*Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, as redes sociais emergem como ferramentas de grande impacto e potencial transformador (Carvalho, 2017). Sob a influência da revolução tecnológica, a educação tem se adaptado a um ambiente cada vez mais digitalizado, e as redes sociais desempenham um papel crucial nessa evolução. Este artigo explora o papel das redes sociais na educação, destacando sua capacidade de tornar o aprendizado mais acessível, interativo e atraente. Como participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Física, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), desenvolvemos um projeto que envolve a criação de uma conta em rede social (Instagram), visando aprimorar a interação com os alunos e analisando várias questões. Nesse contexto, exploramos não apenas as

¹ clarissap478@gmail.com

² luck.junior12@gmail.com

³ atilaferreira243@gmail.com

⁴ mariliakessiasouza@gmail.com

⁵ michel@unilab.edu.br

oportunidades, mas também os desafios, que serão abordados em outras partes do projeto, e no final apresentamos resultados após discussões e análises feitas durante o período de estudo.

DESENVOLVIMENTO

Os bolsistas do subprojeto Física do PIBID da Unilab empenharam-se em estabelecer uma presença significativa nas redes sociais para aprimorar a educação de estudantes de algumas escolas do Ceará fazendo uso do perfil @pibidfisicaunilab (Figura 1), bem como fazendo análises sobre o impacto das redes sociais, como o Instagram, na aprendizagem dos alunos, centrado-se no desenvolvimento de conteúdo relevante, como cards informativos, vídeos explicativos e enquetes interativas, todos concebidos com base nas necessidades identificadas pelos supervisores das escolas campo.

Figura 1 – O perfil do PIBID Física criado na rede social Instagram



Fonte: Elaborada pelos autores.

As redes sociais tiveram um grande impacto na educação, especialmente durante o período de aprendizagem remota da pandemia. Elas servem como ferramentas para compartilhar informações e facilitar o processo de ensino e aprendizagem para professores e alunos. Nessa situação, sites de mídias sociais como YouTube, Facebook e Instagram se destacam por oferecerem potencial educativo e oportunidades de utilização da internet como extensão da sala de aula. No entanto, para garantir a utilização responsável dessas redes sociais e para apoiar uma aprendizagem significativa e consciente no século XXI, deve haver preparação e orientação suficientes.

O Instagram @pibidfisicaunilab é um perfil dedicado à divulgação das ciências em geral, com ênfase na Física. Administrado por alunos e professores da Unilab, o perfil oferece uma ampla gama de conteúdos educacionais. Isso inclui informações sobre a história da Física, destacando ganhadores do Prêmio Nobel e explicando suas conquistas, além de *quizzes* interativos sobre Física. O perfil também apresenta curiosidades científicas e fornece ensinamentos abrangentes sobre Astronomia, desde conceitos básicos do Sistema Solar até temas avançados, como exoplanetas. A principal missão é explicar conceitos de Física do Ensino Médio de maneira didática e visualmente atrativa, tornando o aprendizado mais acessível e envolvente.

O desenvolvimento da internet na década de 1990 alterou profundamente como as pessoas se comunicam e partilham informações e também teve um grande impacto na educação (Freitas; Lima, 1999). Para conectar indivíduos, compartilhar informações e construir comunidades *on-line*, foram desenvolvidas redes sociais – uma classe significativa de aplicações. Os perfis de redes sociais atendem a uma variedade de funções e preferências de usuários, e essa

variedade de plataformas pode ser empregada em um ambiente educacional.

As redes sociais oferecem uma variedade de maneiras de desenvolver o aprendizado. Por exemplo, criar grupos de estudo ou manter conversas sobre assuntos específicos pode melhorar a cooperação entre os alunos e proporcionar uma compreensão mais profunda das ideias. O ambiente de aprendizagem pode ser aprimorado adicionando vídeos, *links*, documentos e comunicações de texto ou voz a comunidades *on-line*.

As redes sociais também podem ser utilizadas como ferramenta de avaliação de grupo. Os professores podem criar atividades que incentivem a discussão, o compartilhamento de opiniões e a pesquisa sobre tópicos específicos entre seus alunos. Isso envolve ativamente os alunos no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, avalia seus conhecimentos.

É crucial compreender as dificuldades e os perigos do uso das mídias sociais na sala de aula. As preocupações que precisam ser abordadas incluem a falta de infraestruturas tecnológicas em algumas escolas, bem como problemas com a privacidade e segurança na internet. Para proporcionar a todos os estudantes acesso igual a sites e oportunidades de redes sociais, é também crucial garantir que essa integração seja equitativa.

Reconhecer as dificuldades e questões morais que cercam essa integração tecnológica no ambiente educacional é crucial quando se discute o impacto das redes sociais na aprendizagem. O primeiro grande obstáculo é a questão da acessibilidade e da infraestrutura nas escolas. Muitas instituições de ensino lutam para dar aos estudantes acesso a internet de alta qualidade e aos dispositivos apropriados, especialmente aquelas que estão situadas em áreas desfavorecidas. Como resultado, o

acesso a conteúdos educativos nas redes sociais pode tornar-se desigual.

A segurança *on-line* e a privacidade dos alunos também são questões importantes. Estabelecer políticas claras sobre etiqueta nas redes sociais que abranjam questões como privacidade de dados pessoais, *cyberbullying* e segurança digital é crucial para educadores e instituições educacionais. Um componente-chave do currículo também deve incluir a instrução em literacia digital e uma compreensão das ramificações morais da partilha de informação *on-line*.

A interação nas redes sociais pode ser uma ferramenta maravilhosa para a aprendizagem colaborativa, mas também apresenta problemas de igualdade e inclusão. É crucial garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar plenamente em atividades de aprendizagem *on-line*, independentemente do seu contexto socioeconômico ou das suas competências digitais. Os professores devem estar conscientes das diversas exigências e preferências de aprendizagem dos seus alunos e modificar as suas estratégias de ensino em conformidade.

A exigência de avaliar a veracidade das informações obtidas por meio das redes sociais apresenta outro dilema ético. Os alunos precisam ser ensinados a analisar criticamente o material da internet, uma vez que a proliferação de notícias falsas e desinformação é uma ameaça crescente.

O Instagram @pibidfisicaunilab exemplifica a capacidade das redes sociais de personalizar o conteúdo educacional para atender às necessidades específicas de ensino. Com uma abordagem centrada na divulgação das Ciências, com ênfase em Física, o perfil oferece uma ampla gama de conteúdos educacionais, incluindo informações sobre a história da Física, *quizzes* interativos e ensinamentos abrangentes sobre

Astronomia. A missão de tornar os conceitos de Física do Ensino Médio mais acessíveis e atraentes foi cumprida com sucesso, demonstrando o potencial transformador das redes sociais na educação.

No entanto, esses resultados positivos vêm acompanhados de importantes lições aprendidas. Para garantir uma utilização responsável das redes sociais na educação, é essencial fornecer preparação e orientação adequadas. Questões como a falta de infraestrutura tecnológica em algumas escolas, preocupações com privacidade e segurança *on-line*, bem como a necessidade de promover a igualdade de acesso, devem ser abordadas. Além disso, é crucial que os educadores incluam a literacia digital no currículo, preparando os alunos para avaliar criticamente as informações obtidas por meio das redes sociais e enfrentar a crescente ameaça das notícias falsas e desinformação. Em resumo, embora as redes sociais tenham revolucionado a educação, é necessário um equilíbrio cuidadoso entre os benefícios e os desafios para garantir uma integração eficaz e responsável no ambiente educacional moderno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do exemplo do Instagram @pibidfisicaunilab, examinamos como essas plataformas oferecem oportunidades únicas para a disseminação de conhecimento e interação educacional entre professores, alunos e entusiastas. No entanto, vimos que, à medida que a influência das redes sociais na educação cresce, surgem desafios importantes relacionados a acessibilidade, segurança *on-line*, igualdade e ética. É fundamental entender e abordar essas questões para garantir uma integração eficaz e responsável das redes sociais no ambiente educacional atual. Em conclusão, sabemos que o Instagram

@pibidfisicaunilab ilustra e destaca como as redes sociais podem ser ferramentas poderosas para personalizar o ensino, tornando-o mais acessível e envolvente. No entanto, esse sucesso ressalta a necessidade de enfrentar desafios como infraestrutura, privacidade, igualdade de acesso e literacia digital na integração responsável das redes sociais na educação. Em suma, as redes sociais modificaram a educação, mas é essencial saber equilibrar seus benefícios com a abordagem cuidadosa dos desafios para uma transformação eficaz, responsável e inclusiva no ambiente educacional atual.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, E. O impacto das redes sociais na educação. **Estadão**, 2017. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/colégio-rio-branco/o-impacto-das-redes-sociais-na-educacao/>. Acesso em: 9 set. 2023.

FREITAS, Renival Vieira; LIMA, Magneide S. Santos. As novas tecnologias na educação: desafios atuais para a prática docente. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., set. 2010, Aracaju.

13

ATUAÇÃO DO PIBID/FÍSICA DA UNILAB NA FEIRA DE CIÊNCIAS DA ESCOLA EEMTI PADRE SARAIVA LEÃO EM REDENÇÃO/CE

*Antonio Evanilson de Sousa Gouveia*¹

*Samuel dos Santos Silva*²

*Antônio Átila Menezes Ferreira*³

*Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) assume relevância substancial na promoção da formação de futuros licenciados, os quais desempenham um papel ativo nas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, em estreita colaboração com os docentes. Essa colaboração propicia-lhes a oportunidade de interagir com materiais didáticos, laboratórios, espaços destinados ao corpo docente, bem como de imergir na rotina escolar dos discentes, abrangendo tanto o contexto da sala de aula quanto a integralidade do núcleo educacional.

Ao longo do ano letivo, inúmeros eventos e atividades se desenrolam no ambiente escolar, congregando a participação tanto de estudantes quanto de professores, incluindo, dentre outros, desfiles cívicos, avaliações simuladas, avaliações de desempenho SPAECE, a

¹ evanilsongouveia@gmail.com

² samuelsam333@gmail.com

³ atilaferreira243@gmail.com

⁴ mariliakessiasouza@gmail.com

⁵ michel@unilab.edu.br

Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA), além de comemorações como o Dia do Estudante e o Dia do Desafio. Destaca-se, de maneira particular, a realização da Feira de Ciências, na qual os discentes desempenham um papel preponderante, com o apoio ativo de docentes e bolsistas/voluntários do PIBID.

A Feira de Ciências, enquanto atividade educacional, assume um papel de destaque na promoção do aprendizado científico, desempenhando um papel fundamental nas instituições de ensino corroborando com CHASSOT (2003) no sentido de que é preciso usar mais que lousa e giz para garantir a aprendizagem. A Feira de Ciências se apresenta como um método de pesquisa e de divulgação científica, mediante o qual os estudantes se preparam para apresentar seus resultados e conhecimentos adquiridos, bem como metodologias de ensino, em uma data específica, uma excelente oportunidade de se realizar uma investigação em educação (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

A participação na Feira de Ciências implica a realização de experimentos, coleta de dados e análise de resultados, nos quais os estudantes buscam conhecimento e informações em diversas fontes, como sites, livros, jornais e revistas, entre outras (DORNFELD & MALTONI, 2011). Esse aprendizado prático se revela como um eficiente meio para a consolidação de conceitos científicos, o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, a estímulo à curiosidade e à promoção de um aprendizado prático e do desenvolvimento cognitivo, preparando-os para o futuro e fomentando a cultura científica e a pesquisa.

Na Escola de Ensino Municipal em Tempo Integral Padre Saraiva Leão, situada em Redenção, no estado do Ceará, foi realizada uma Feira de Ciências, na qual cada turma contou com a orientação de um professor responsável para guiar as pesquisas. Cada docente adotou um tema distinto, demonstrando criatividade e capacidade na data da exposição.

Algumas turmas, por exemplo, destacaram-se ao utilizar materiais recicláveis na confecção de objetos e na ornamentação das salas de exposição. Os temas abordados abrangeram áreas diversas, como Astrofotografia, Transformações de Energia, Energias Renováveis e Não Renováveis, Jogos Matemáticos, Projeto Carvão Branco, dentre outros.

Os estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Subprojeto de Física da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em colaboração com o professor de Física, supervisor do PIBID, participaram ativamente das pesquisas e da produção de materiais educacionais que explicaram conceitos de Física, incluindo os tipos e transformações de energia e conceitos básicos de Óptica. O professor-supervisor, Antônio Átila Menezes Ferreira, assumiu a responsabilidade por duas turmas/temas (Astrofotografia e Transformações de Energia), orientando seus bolsistas em relação à elaboração dos materiais e à explicação teórica subjacente a cada objeto produzido.

DESENVOLVIMENTO

A Feira de Ciências ocorreu na Escola de Educação Profissional E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão, situada no município de Redenção, no estado do Ceará, e contou com a participação de estudantes, docentes e bolsistas/voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que estão atualmente matriculados no curso de Licenciatura em Física pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Os mencionados bolsistas, a saber, Antonio Evanilson Sousa Gouveia e Samuel dos Santos Silva, destacaram-se por seu engajamento ativo no evento.

No transcurso do mês de junho de 2023, foi realizada uma série de reuniões em sala de aula com os discentes, com o propósito de debater, planejar e criar os objetos que seriam apresentados na Feira de Ciências. No primeiro encontro, o professor-supervisor, Antônio Átila Menezes Ferreira, comunicou a data do evento e compartilhou algumas ideias que havia concebido, as quais poderiam ser concretizadas. Em seguida, um diálogo frutífero teve lugar na sala de aula, no qual os estudantes foram instados a pesquisar e, caso já tivessem, a apresentar projetos para partilhar com a turma e com os bolsistas. Os discentes foram orientados a buscar informações em fontes diversas, como livros, revistas e vídeos disponíveis na plataforma YouTube, a fim de obter ideias e iniciar o planejamento das atividades. Salienta-se que essa pesquisa individual se mostrou de suma importância para estimular o aprendizado e o pensamento crítico dos alunos.

O professor-supervisor ficou responsável por duas turmas: a primeira, o 2º ano C, abordou o tema “Transformações de Energia”, para o qual a confecção de materiais explicativos se fez necessária, uma vez que, na data da feira, a apresentação dos resultados da pesquisa exigia uma abordagem objetiva e acessível a um público que não necessariamente detinha conhecimento aprofundado sobre o assunto; a outra turma, o 2º ano B, concentrou-se no tema “Astrofotografia”.

Na semana seguinte, o docente informou que a turma havia deliberado sobre alguns projetos por meio de um grupo no WhatsApp, e os bolsistas contribuíram com sugestões previamente pesquisadas. O professor, então, consolidou as decisões do grupo e instou os estudantes, bem como seus bolsistas, a buscar em suas residências materiais recicláveis e de baixo custo para a confecção dos objetos.

Em um encontro subsequente, com os materiais à disposição e o planejamento delineado, deu-se início à fabricação dos objetos. A

escolha recaiu sobre a criação de uma lata-destrada e de um carrinho movido a água. Adicionalmente, tornou-se necessário elaborar a ornamentação da sala destinada à apresentação, com a utilização de elementos como cortinas, mesas, papelão, fitas, entre outros.

Figura 1 – Confecção de objetos



Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Figura 1, temos o registro da construção do carrinho movido a água, no qual foram utilizados palitos de picolé, tampas de garrafa PET, palito de churrasco, garrafa PET, DVD, cola quente e tesoura. Auxiliamos os estudantes durante a construção, além de explicar o conceito por trás: o carrinho movido a água é um dispositivo que utiliza a propriedade da pressão exercida pela água para gerar movimento. Geralmente, ele consiste em um recipiente com uma saída de água que é direcionada para uma roda ou turbina, causando o giro dessas peças e, por conseguinte, a propulsão do carrinho. O princípio básico envolvido

é a aplicação da Terceira Lei de Newton, que afirma que para toda ação há uma reação igual e oposta. A água que sai do recipiente exerce uma ação sobre o carrinho, empurrando-o para frente.

Na outra turma pela qual o professor Átila (9º ano B) ficou responsável foi trabalhado o tema “Astrofotografia” – em que os estudantes tiveram que registrar algumas fotos das constelações que eles conseguissem identificar à noite em suas casas –, mas não teve a participação ativa dos bolsistas no desenvolvimento e nos registros de imagens, apenas acompanhando os resultados finais no dia da Feira de Ciências. Além disso, pudemos ver a apresentação dos resultados dos trabalhos de todos os outros temas, que foram: “Energias renováveis e não renováveis”, “Jogos matemáticos”, “Projeto carvão branco”, dentre outros.

Figura 2 – Carrinho movido a água



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 3 – Apreciação da Feira de Ciências



Fonte: Elaborada pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e a divulgação científica desempenham um papel de extrema relevância no contexto da sociedade contemporânea, contribuindo para a progressiva evolução em direção a uma comunidade mais equitativa, caracterizada pela igualdade de direitos e oportunidades para todos os seus membros. A Feira de Ciências, frequentemente considerada apenas como uma atividade rotineira por alguns, assume, na realidade, uma função de significativo impacto na formação e estímulo dos jovens e crianças, incentivando-os a buscar conhecimento, estudar e compartilhar suas descobertas com o público. Além disso, a Feira de Ciências promove o trabalho em equipe entre os estudantes e propicia um ambiente de intercâmbio de experiências e ideias, tanto entre docentes e discentes quanto entre os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que estão em fase inicial de sua trajetória profissional como futuros educadores, e, portanto, ainda em processo de familiarização com as nuances da relação professor-aluno.

A existência do PIBID se configura como um elemento de extrema importância para os estudantes de cursos de licenciatura, representando um período de descoberta pessoal e profissional, no qual eles têm a oportunidade de definir se desejam seguir a carreira docente. Além disso, o programa se demonstra altamente eficaz no fornecimento de assistência e orientação aos professores-supervisores, fortalecendo a colaboração entre os diferentes agentes educacionais.

A parceria estabelecida entre os bolsistas do PIBID e os estudantes durante a concepção e construção dos objetos expositivos revelou-se uma sinergia de êxito, na qual ambos os grupos saíram enriquecidos com novos conhecimentos e experiências. Ficou evidenciado que, quando os estudantes se envolvem na criação desses objetos, a sua curiosidade e motivação para explorar os temas de estudo são substancialmente ampliadas, resultando em uma participação mais ativa e proativa, distinta da abordagem tradicional de ensino, que se baseia, muitas vezes, na apresentação padronizada de informações (por meio de quadros e livros). A Feira de Ciências, portanto, transcende a condição de mera atividade rotineira, erigindo-se como um eficaz método de ensino, divulgação científica e pesquisa, de inegável importância no contexto educacional dos estudantes. Sem dúvidas, essa atividade contribui de maneira concreta para a formação dos futuros professores de Física (BEHRENS, 2007).

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2007.
- BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHASSOT, A. *Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação*. 3. Ed. Ijuí. Ed. Unijuí, 440 p. 2003.

DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L. A Feira de ciências como auxílio para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 42–58, 2011. DOI: 10.14244/%19827199200. Disponível em: < <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/200> > . Acesso em: 4 nov. 2023.

14

A UTILIZAÇÃO DO SIMULADOR PHET COLORADO COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO NO ENSINO DE FÍSICA EM UMA ESCOLA DE REDEÇÃO/CE

*Marcos Justino Oliveira*¹

*Antonio Francivane Gomes Brito*²

*Antônio Átila Menezes Ferreira*³

*Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

Embora o professor tenha acesso hoje à ferramentas inovadoras e metodológicas para se ensinar Física (CARVALHO, 2004.) o ensino de Física nas escolas de ensino médio frequentemente enfrenta um desafio comum, que é a dificuldade dos alunos em criar uma afinidade com os conceitos apresentados. Essa dificuldade é bastante atribuída à metodologia tradicional que se limita ao uso de lousa e pincel, entretanto, a utilização de tecnologias inovadoras pode ser vista como uma solução viável para superar os obstáculos enfrentados no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo destacar o potencial do simulador PhET Colorado como uma ferramenta fundamental no auxílio tanto aos professores quanto aos alunos no ensino de Física.

¹ marcosjustino@aluno.unilab.edu.br

² francivane.unilab@gmail.com

³ atilaferreira243@gmail.com

⁴ mariliakessiasouza@gmail.com

⁵ michel@unilab.edu.br

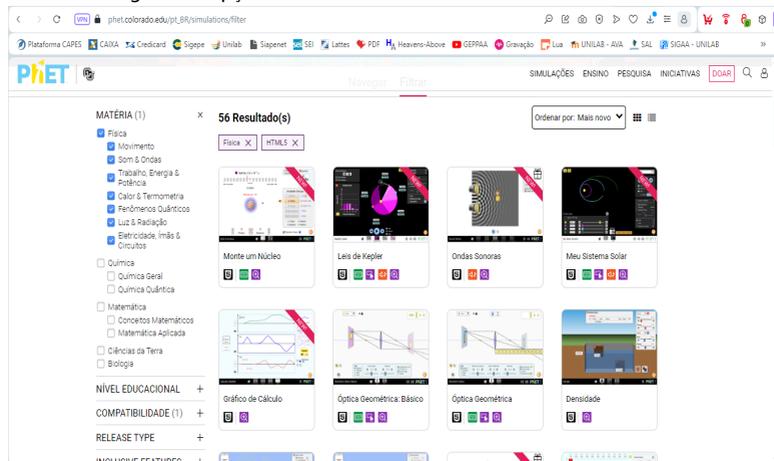
A plataforma PhET é uma iniciativa da Universidade de Colorado que explora o conceito de simulações aplicáveis ao campo das ciências da natureza e matemática, permitindo trabalhar, a partir de recursos digitais, conceitos para os quais a experimentação possa contribuir para o processo de aprendizagem, inclusive à distância (SILVA, 2021). O PhET Colorado oferece uma abordagem revolucionária, permitindo que os educadores demonstrem de forma clara e visual uma variedade de conceitos físicos complexos. Isso proporciona aos alunos uma nova visão sobre a Física, tornando-a mais acessível e compreensível. Através deste simulador, o processo de aprendizagem se torna mais envolvente e dinâmico, abrindo caminho para a assimilação de conhecimento de forma mais eficaz e proveitosa. A figura 1, abaixo, mostra a página onde está disponibilizado o PhET Colorado e a figura 2 mostra a página correspondente à área da Física.

Figura 1 – O site do PhET Colorado em português.



Disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/.

Figura 2 – Opções ao entrar na área da Física no PhET Colorado.



Disponível em:

https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/filter?subjects=physics&type=html.

Este trabalho destaca o uso do simulador PhET Colorado na escola E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão, localizada em Redenção, Ceará. Estudantes envolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente no Subprojeto Física da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), utilizaram o simulador para explorar tópicos relacionados à conservação de energia. Ao se encontrar dentro na realidade de sala de aula, esses participantes puderam compreender de perto as dificuldades e necessidades dos estudantes.

Assim, com base na experiência prática no uso do simulador, este trabalho se concentra em fornecer soluções acessíveis e adaptadas à realidade de todos os envolvidos no processo educacional. O PhET Colorado surge como uma poderosa ferramenta para auxiliar na quebra das barreiras que limitam a compreensão dos princípios físicos e dessa forma tornar o ensino de Física mais eficiente e cativante auxiliando na

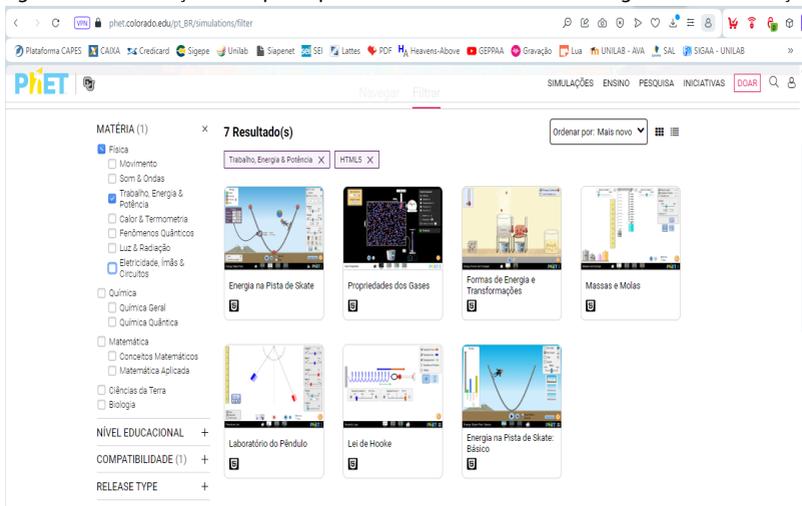
formação de professores com novas ferramentas metodológicas (OLIVEIRA, 2007.).

DESENVOLVIMENTO

No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto de Física da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), durante as aulas de Física na Escola de Tempo Integral Padre Saraiva Leão, situada no município de Redenção-CE, percebemos que os alunos enfrentavam desafios na compreensão dos conceitos quando submetidos ao método de ensino tradicional, no qual ficavam na sala de aula absorvendo o conteúdo apresentado no quadro pelo professor. Eles demonstravam dificuldade em conectar esses conceitos à realidade e entender as situações mencionadas pelo docente.

Em resposta a essa situação, foram realizadas aulas de Física no Laboratório de Informática da escola, fazendo uso do simulador PhET Colorado, com os estudantes do segundo ano. Durante essas aulas, conduzimos simulações com o objetivo de abordar o conteúdo específico de energia, seus tipos e sua conservação. Utilizamos o simulador para demonstrar as transições de energia e os diferentes tipos de energia envolvidos, representados por bolinhas coloridas, em que cada cor representava um tipo específico de energia (na Figura 3 temos as opções para se trabalhar o conceito de energia).

Figura 3 – As simulações em que se pode trabalhar o conceito de energia e sua conservação



Disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/filter?subjects=work-energy-and-power&type=html.

Além disso, instruímos os alunos sobre como utilizar o simulador para estudar e visualizar outros conceitos de Física, como a aplicação das forças de atrito, enfatizando como essa ferramenta pode facilitar a compreensão desses tópicos. No final da aula, pedimos aos alunos que analisassem uma simulação que representava um garoto pedalando e solicitamos que identificassem as energias envolvidas no processo, conforme representado no simulador, a fim de avaliar a eficácia do uso do simulador no processo de aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa que refletem a implementação bem-sucedida do simulador PhET Colorado como uma ferramenta de ensino inovadora no contexto da escola E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão são: a melhoria na compreensão do conteúdo, pois os alunos que participaram das atividades com o PhET Colorado demonstraram uma melhoria significativa na compreensão de conceitos físicos e a abordagem visual e interativa do simulador permitiu que os alunos assimilassem os

princípios da Física de forma mais eficaz; o engajamento e entusiasmo tiveram um aumento evidente na aceitação dos alunos durante as aulas que incorporaram o PhET Colorado; os estudantes demonstraram um nível elevado de animação em relação aos tópicos abordados, pois o simulador tornou o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

A exploração autônoma foi um dos resultados notáveis, a capacidade dos alunos de explorar conceitos físicos por conta própria, fora do ambiente de sala de aula. O PhET Colorado proporcionou uma plataforma amigável que permitiu aos estudantes experimentar e consolidar seu conhecimento de forma independente. Os professores relataram uma experiência mais eficiente ao usar o PhET Colorado como ferramenta de ensino, pois eles puderam demonstrar conceitos de Física de maneira mais clara, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda.

Esses resultados sugerem que a integração do PhET Colorado no ensino de Física na E.E.M.T.I. Padre Saraiva Leão teve um impacto positivo tanto nos alunos quanto nos professores. A implementação desse simulador proporcionou uma melhoria notável na compreensão dos conceitos, aumentou o envolvimento dos alunos e facilitou o processo de ensino por parte dos professores. Esses resultados apontam para a viabilidade e eficácia do uso de tecnologias inovadoras, como o PhET Colorado, no ambiente educacional, fornecendo uma abordagem mais acessível e estimulante para o ensino de Física. Essa abordagem pode ser valiosa para melhorar o desempenho dos alunos e despertar um interesse constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do PhET Colorado como uma ferramenta de ensino no laboratório proporcionou uma oportunidade valiosa para tornar os conceitos de Física mais acessíveis e cativantes para os alunos. Isso foi particularmente benéfico para quebrar a monotonia das aulas tradicionais e envolver os estudantes de uma forma mais interativa. O *software* oferece simulações interativas que permitem aos alunos explorar fenômenos físicos de uma maneira prática e visual, o que pode tornar os conceitos abstratos mais tangíveis e compreensíveis.

À medida que os alunos foram expostos a essas simulações e atividades práticas, notou-se progresso evidente em seu aprendizado. Isso se refletiu nas aulas subsequentes, em que os alunos demonstraram um entendimento mais sólido dos princípios da Física. Além disso, o uso do PhET Colorado também teve um impacto positivo em seus métodos de estudo, pois os

incentivou a explorar ativamente os conceitos e a experimentar por conta própria. Isso não apenas fortaleceu seu conhecimento, mas também promoveu um maior interesse na matéria.

No geral, o uso eficaz do PhET Colorado no laboratório demonstrou ser uma abordagem pedagógica eficaz, melhorando o processo de aprendizado dos alunos e tornando a Física mais envolvente e acessível. Essa abordagem pedagógica é um exemplo de como a tecnologia educacional pode desempenhar um papel significativo no aprimoramento da qualidade do ensino de Física (OLIVEIRA, 2021).

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P. Metodologia de pesquisa em ensino de Física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM

ENSINO DE FÍSICA, 9. **Atas:** Mesa Redonda. Jaboticatubas, MG: Sociedade Brasileira de Física, 2004.

OLIVEIRA, Cícero Neilton dos Santos. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, n. 3, v. 63, p. 439-455, set./dez. 2007.

OLIVEIRA, Cícero Neilton dos Santos. **Experimentação no ensino de Física com o uso do simulador computacional PhET na aprendizagem de força e movimento no ensino médio**. 2021. 145f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

PHET. **Interactive Simulations**. Universidade do Colorado, 2016. Disponível em: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulations/energy-forms-and-changes. Acesso em: 4 nov. 2023.

SILVA, Giselly Ramalho da *et al.* O uso do simulador PhET na disciplina de Física como estratégia de ensino para aulas remotas. In: CONEDU, 7. **Conedu em Casa** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80216>. Acesso em: 4 nov. 2023.

15

A FÍSICA ATRAVÉS DA ASTROFOTOGRAFIA: AÇÃO DO PIBID FÍSICA DA UNILAB EM ESCOLA DE REDENÇÃO/CE

*Millena Maria Franco Mesquita*¹

*Maria Emile de Souza Silva*²

*Antônio Átila Menezes Ferreira*³

*Marília Késsia dos Santos Souza Pinheiro*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

O projeto “Astrofotografia na palma da mão” pode ser caracterizado como um mediador da troca de saberes e exposição de fotografias do céu noturno repletas de histórias e informações escritas nas entrelinhas das imagens. Como uma proposta para a disciplina eletiva da Escola Estadual de Tempo Integral Padre Saraiva Leão, foram ministradas pelo supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Física, aulas voltadas para a história da Astronomia e Astrofotografia, nas quais foram planejados trabalhos para serem expostos na Feira de Culturas que aconteceria na instituição.

Cabe ressaltar a importância de projetos voltados para áreas pouco exploradas na grade curricular comum de Física, pois, por meio dessas ações, os estudantes podem abranger sua gama de conhecimentos e,

¹ millenafrancounilab@gmail.com

² emilesilva011@gmail.com

³ atilaferreira243@gmail.com

⁴ mariliakessiasouza@gmail.com

⁵ michel@unilab.edu.br

além disso, despertar o interesse pela Astronomia. Então, foi feita a sugestão de um projeto que coubesse no orçamento e, assim, tornasse as aulas da disciplina eletiva efetivas, produzindo objetos educacionais voltados para a área da Astronomia, como foguetes, estrelas e planetas de papelão. Além disso, também foi realizada a exposição de fotografias do céu noturno, planetas e estrelas.

Portanto, o objetivo principal do projeto é popularizar a Astrofotografia e Astronomia por meio da produção de objetos educacionais de baixo custo, além de mediar a aproximação dos estudantes com áreas que comumente não são exploradas no currículo comum da instituição de ensino.

DESENVOLVIMENTO

O céu sempre despertou encanto nas pessoas e a história da Astronomia está intimamente ligada à história da humanidade (COUPER & HENBEST, 2008.). A primeira fotografia registrada de um corpo celeste foi da nossa Lua, em 1840 (CANALTECH, 2023). Com o avanço da tecnologia no final do século XIX, foi possível começar a fotografar o satélite natural da Terra com mais detalhes, e a coisa foi evoluindo rapidamente a partir daí. Além da Lua e um belo céu estrelado, a astrofotografia consegue revelar objetos no céu noturno que são invisíveis a olho nu, como nebulosas e galáxias (AMARAL, 2019). A própria Via Láctea é um dos alvos preferidos dos astrofotógrafos, que se aventuram em locais afastados dos centros urbanos, onde há pouca poluição luminosa, para capturar o melhor registro possível da nossa galáxia (ver figura 1).

Figura 1 – Uma foto de longa exposição do céu noturno mostrando uma parte da nossa galáxia



Fonte: Gnipper (2017).

No projeto desenvolvido na escola Padre Saraiva Leão por meio da disciplina eletiva, nas turmas de segundo ano, foram ministradas aulas de história da Astronomia e Astrofotografia, as quais tiveram o auxílio de alguns bolsistas e voluntários do PIBID do subprojeto Física.

Durante essas aulas, foi planejada a construção de objetos educacionais e foram debatidos detalhes da organização das apresentações na Feira de Culturas. Foram construídos foguetes, estrelas e planetas com materiais de baixo custo e organizou-se uma exposição de fotos do céu noturno, focando na Astrofotografia, em que eram apresentadas descrições sobre as fotografias.

Na Feira de Culturas, foi destinada uma sala para a apresentação do projeto “Astrofotografia na palma da mão”, e os estudantes do PIBID participaram ativamente da organização da ornamentação da sala de

aula, além de assistir às apresentações de outras salas de aula, trocando saberes e aprendendo sobre diversas áreas.

A maior parte dos estudantes do segundo ano que estavam participando do projeto se envolveu na produção dos objetos e na apresentação das fotografias de Astronomia, assim evidenciando a iniciativa dos alunos para com as temáticas abordadas no trabalho.

Logo, o objetivo principal de engajar os estudantes no desenvolvimento do projeto e fazer com que se interessassem pela Astronomia foi obtido com sucesso. A busca pela transmissão de conhecimento de maneira lúdica, que fuja do ensino tradicional, foi bem aceita pelos alunos e ouvintes da Feira de Culturas, mostrando a importância da busca de um ensino diversificado, para que os estudantes vejam como o conhecimento pode ser obtido de diversas maneiras, não somente através do método tradicional de ensino.

Além disso, as apresentações foram bastante elogiadas pelo público, que mostraram satisfação com o que foi apresentado pelos estudantes. Foi notório o desconhecimento da comunidade escolar sobre a Astronomia, no entanto, todos tinham interesse pelo que o céu noturno tem a oferecer, histórias sobre observar as estrelas e admiração pelas imagens dos planetas ou até mesmo questionamentos sobre o funcionamento das órbitas planetárias e os mistérios do universo. Logo, a Astronomia é uma área da Física que, naturalmente, desperta o interesse das pessoas. Portanto, é uma ótima opção para despertar o encantamento dos estudantes para com a Física.

Figura 2 – Registro de aula teórica



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 3 – Registro de aula: confecção de objetos astronômicos



Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados desta pesquisa têm implicações significativas para a educação em nossa área, já que fornece para os alunos uma nova perspectiva sobre conhecimentos que não estão em seu cotidiano escolar. Foi observado que a maior parte dos estudantes demonstraram grande envolvimento nas aulas, quanto na confecção de objetos e apresentação de seus trabalhos. As áreas envolvidas são de suma importância para a propagação de conhecimento científico, as quais podem incentivar em suas escolhas profissionais no futuro. Além do fato de que projetos como este fomentam a divulgação científica com fatos e informações de extrema importância para a compreensão do funcionamento da natureza e essa ferramenta pode ser ainda usada para ensinar conteúdos de Física explorando a interdisciplinaridade da Física com a Astronomia (DAL'BÓ & CATELLEI, 2005; SOLER & LEITE, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa trouxe ações significativas para a educação na área das ciências da Natureza, pois trouxe para os alunos um novo entendimento sobre os corpos celestes, criação do universo. Vale ressaltar que são assuntos poucos citados no ambiente escolar; na grade curricular. Além do mais, o projeto intensificou as trocas interdisciplinares e interpessoais, trazendo uma elevação no nível educacional dos estudantes. Os relatos dos estudantes tanto durante a execução do projeto como depois deste finalizado nos fazem concluir que quando se usa ferramentas que vão além da lousa e pincel a aprendizagem pode ser motivadora e significativa. A Astronomia tem realmente o poder de encantar a atrair as pessoas para as Ciências através das maravilhas escondidas no céu (RIDPATH, 2011).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, J. A. **Astrofotografia como estratégia no ensino de Astronomia**. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Astronomia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- COUPER, H.; HENBEST, N. **História de la Astronomía**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2008.
- DAL'BÓ, M. H.; CATELLEI, F. Astronomia: explorando suas origens e investigando seus entrelaçamentos no ensino de Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 24 a 28 de janeiro de 2005. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: CEFET, 2005.
- GNIPPER, P. O que é e como começar a praticar a astrofotografia agora mesmo. **Canaltech**, 2017. Disponível em: <https://arquivo.canaltech.com.br/espaco/o-que-e-e-como-comecar-a-praticar-a-astrofotografia-agora-mesmo/>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- RIDPATH, I. **Astronomia**: Guia ilustrado Zahar. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- SOLER, D. R.; LEITE, C. Importância e justificativas para o ensino de Astronomia: um olhar para as pesquisas da área. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA, 2., 2012, São Paulo.

16

UM OLHAR PARA OS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM EM FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O CASO DE UMA ESCOLA DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE EM REDENÇÃO/CE

*Lyz Vitória Luz de Sousa*¹

*Maria Vitória Coelho do Nascimento*²

*Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício*³

*Michel Lopes Granjeiro*⁴

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre o ensino de Física no Brasil, uma disciplina que passa na vida dos estudantes e os marca, tornando-a popular por ser uma disciplina que é difícil e por ser necessário uma visão mais ampla para a interpretação de suas situações. Ao longo dos anos a Física vem se aperfeiçoando e as metodologias para se ensinar essa Ciência não podem ficar presas ao método tradicional de ensino (BOGDAN & BIKLEN, 1994). E conhecendo a opinião e os conhecimentos dos estudantes pode-se traçar novas estratégias para se ensinar a Física. É então a partir disso que surge o interesse de graduandos em Física pela opinião de alunos de uma escola do Ensino Médio, em Redenção/CE, para entender-se a visão dos estudantes sobre o ensino em Física, contando com uma realidade próxima à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira- UNILAB. A temática interessa de forma intensa aos estudantes da graduação de Física, pois, grande parte considera a importância de

¹ lyzvitorialuz@gmail.com

² vitoriacn2002@gmail.com

³ maria.felicio@prof.ce.gov.br

⁴ michel@unilab.edu.br

saber e pensar estratégias para aumentar o engajamento dos alunos com a disciplina, bem como a sua compreensão com a mesma.

Para estabelecer uma melhor visão dos discentes da licenciatura, os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Física da Unilab propuseram uma pesquisa com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, na qual considerava-se que eles poderiam mostrar uma visão mais ampla de todo o ensino de Física na escola onde estavam concluindo o Ensino Médio, a Escola Estadual de Ensino Profissionalizante Adolfo Ferreira de Sousa. Este trabalho busca então relatar e discutir os principais resultados dessa pesquisa feita com os estudantes.

DESENVOLVIMENTO

O grupo de discentes da área de Física buscou formular maneiras de chegar até os alunos, de forma que alcançassem um bom número de alunos que pudessem relatar, por meio de respostas a um questionário, a visão e experiência deles com a disciplina. A pesquisa continha perguntas (Quadro 1) sobre como o aluno considerava o entendimento na disciplina, a área de interesse dentro da disciplina, o que o aluno considerava que torna a disciplina difícil (vínculo com outras disciplinas e outros). Essa pesquisa foi muito necessária naquele momento para o grupo, pois, até o momento, só ouvia falar sobre ausência de uma boa didática, falta de aulas práticas, apenas aplicação de fórmulas sem a devida explicação do conteúdo, entre tantos relatos para com esse ensino.

Quadro 1 – Questões feitas aos alunos

1) Qual seu nível de entendimento sobre a disciplina Física?
2) Qual sua maior dificuldade?
3) Qual o maior desafio do ensino da Física no Ensino Médio?
4) Qual sua área de interesse na disciplina Física?
5) Quais estratégias podem ser utilizadas para melhorar o ensino de Física?

Fonte: Elaborado pelos autores.

Algumas das respostas às perguntas do Quadro 1 que foram fornecidas pelos estudantes estão mostradas no Quadro 2.

Quadro 2 – Respostas dos alunos

Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
Excelente	-	A didática ofertada aos estudantes	Tudo	Nada
Ruim	Entender a Física em si.	A falta de aulas práticas.	Saber fazer cálculos.	-
Bom	-	A falta de aulas práticas.	Mediano	Aulas que mesclam tudo teórico com atividades práticas no mundo real.
Regular	Memorizar as diversas fórmulas.	A falta de aulas práticas.	-	Por mais aulas em prática em laboratórios.
Bom	-	A didática ofertada aos estudantes	-	Aulas práticas.
Bom	-	A falta de aulas práticas.	Eletrostática	Mais aulas práticas e exemplos do cotidiano.
Bom	-	O vínculo da disciplina com outras, Matemática por exemplo.	Nenhum, apenas gosto.	Aulas práticas, mais interativas.
Regular	Fórmulas	O vínculo da disciplina com outras, Matemática por exemplo.	-	Aulas práticas, dinâmicas.
Regular		A didática ofertada aos estudantes.	Entender mais sobre a matéria.	Mostrar vídeos relacionados ao conteúdo.
Bom		A falta de aulas práticas.	Curiosidades sobre o universo.	Aulas práticas.
Regular	Na teoria eu até entendo.	O vínculo da disciplina com outras, Matemática por exemplo.	Na verdade, nenhuma.	Aulas no laboratório.
Ruim	Tudo.	A falta de aulas práticas.	Entender o motivo das coisas.	Aulas mais práticas.
Regular		A falta de aulas práticas.	Acústica e luz (refração).	Aulas práticas em laboratórios.
Bom		A didática ofertada aos estudantes.	Eu gosto.	Reforço voltado para os conteúdos que

				caem no ENEM, principalmente aqueles que envolvem cálculos.
Regular	Entender	O vínculo da disciplina com outras, Matemática por exemplo.	Nenhuma.	Aulas práticas frequentemente.
Regular	Os cálculos e a interpretação.	A falta de aulas práticas.	Aprender na prática.	Ensinar de uma maneira mais dinâmica.
Regular	Conteúdos com fórmulas.	O vínculo da disciplina com outras, Matemática por exemplo.	Na verdade não tenho.	Trabalhar questões de cálculo e ter mais aulas práticas no laboratório.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao pesquisar sobre o ensino de Física e sobre a compreensão dos alunos, compreendem-se muitos motivos para a dificuldade dos alunos. Como é citado por Kochan e Stacheski (2020), os alunos sentem maior dificuldade quanto aos conhecimentos básicos que vêm bem antes até de a disciplina ser apresentada a eles, no Ensino Médio, como é o domínio de compreensões matemáticas, que fazem com que a manipulação de fórmulas em Física a torne mais dificultosa. Voltando ao que nos dizem os resultados da pesquisa feita na E.E.E.P. Adolfo Ferreira de Sousa, pode-se ver que a informação de que o vínculo da Física com outras disciplinas no Ensino Médio é verdadeira.

Ainda de acordo com a pesquisa feita na escola Adolfo Ferreira de Sousa, percebe-se que o trabalho desenvolvido pelo corpo docente da disciplina está tornando o entendimento dos alunos mais fácil, visto que estes relatam um bom ou regular entendimento na disciplina, e consegue despertar interesse em algumas áreas de Física. Pode-se afirmar que o trabalho e o ensino se desenvolvem de maneira adequada, principalmente se for comparada a outras realidades pelo país.

Pode-se ver que o ensino de Física no ensino médio ainda necessita de um olhar mais abrangente, pois é necessário compreender o quanto a disciplina é importante para a compreensão dos fenômenos da natureza, entre tantas contribuições que a disciplina comporta. Dito isso, analisa-se também as condições que são dadas aos professores, visto que no Brasil ainda existe escolas de ensino médio que não tem laboratório de Física, ou não tem materiais suficiente para experimentos. Além disso, também existe outro problema, pois a carga horária para a Física é pouca, comparado à outras disciplinas, como português e matemática, por exemplo. Sabe-se que os conteúdos de Física necessitam de tempo, há muito o que se explicar e pensar junto com o aluno para que ele compreenda o assunto e isso, não é possível ser resumido em apenas 2 horas em toda uma semana. Por mais que os estudantes busquem além da sala de aula estudar mais sobre o conteúdo, o professor também vê necessidade em acompanhar o aluno no seu desenvolvimento perante o conteúdo e também avaliá-lo (OLIVEIRA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após feita a pesquisa, o grupo analisou os resultados e pôde ver que os alunos se interessam mais por aulas em laboratório, já que estas permitem que a teoria se entrelace ao que é real e, conseqüentemente, o entendimento torna-se mais fácil. Também houve relatos de que a dificuldade na disciplina se dá por ser ligada a outras, como Matemática e Química, o que gera, para o aluno, uma necessidade de entender o que se passa em cada uma delas e o que se dá com a relação entre as disciplinas. Embora a pesquisa tenha sido feita com um pequeno número de estudantes, considerando-se assim uma amostra pequena,

os resultados geram uma compreensão maior sobre o ponto de vista de quem passa pela disciplina, entendendo quais pontos podem fazer com que os alunos se aproximem e se interessem mais pela área.

Conclui-se, pelos resultados obtidos pela pesquisa e com base na experiência de uma aluna de graduação de Física, que o ensino varia muito; o que faz com que este seja proveitoso ou não depende muito do contexto escolar, das condições que lhe são dadas e seus recursos. Além disso, a dificuldade provém também de uma apresentação tardia da disciplina aos estudantes e do fato de que, quando lhes é apresentada, necessita de uma compreensão mais abrangente e um domínio de outras disciplinas do Ensino Fundamental, como a Matemática.

Por fim, considera-se essa temática importante e interessante para pesquisa, pois desse modo, os estudantes de licenciatura Física estiveram de alguma forma próximos do que vivem os estudantes do ensino médio, tendo em vista que através de relatos atuais dos estudantes, pode-se haver grande baseamento quanto à maneira que os graduandos estão se formando, sob quais perspectivas e com um pensamento de como deve ser desde cedo e isso é um fator muito importante para a sua formação acadêmica (CARVALHO, 2004).

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, A. M. P. Metodologia de pesquisa em ensino de Física: uma proposta para estudar os processos de ensino e aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., Mesa Redonda, Jaboticatubas, MG, Sociedade Brasileira de Física, 2004.
- KOCHAN, K. A., STACHESKI, G. C. **Dificuldades de Aprendizagem em Física**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso – UNINTER, 2020. Disponível em

https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/1128/KEITY%20ALESANDRA%20KOCHAN_2797953.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 out. 2023.

OLIVEIRA, Cícero Neilton dos Santos. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007.

17

AÇÕES DO PIBID/FÍSICA DA UNILAB: EXPERIMENTOS DE ÓTICA UTILIZANDO EQUIPAMENTOS LABORATORIAIS EM UMA ESCOLA PROFISSIONAL DE REDENÇÃO/CE

*Iury Guerra Marino*¹

*Cristóvão Sampaio Tavares*²

*Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício*³

*Michel Lopes Granjeiro*⁴

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

Quando estudamos Física no ensino médio ocorre que geralmente as aulas são apenas na sala de aula, mostrando aos alunos apenas teorias e cálculos, esse tipo de coisa é muito frequente na disciplina de Física, o que acaba por desmotivar aos alunos a engajarem na disciplina e se perguntarem "para que aprender isso?" E perder o real sentido de entender o fenômeno e se tornar uma aula de matemática aplicada não se fazendo uso de uma ferramenta tão importante, a interdisciplinaridade (Fazenda, 2008).

Em muitas escolas, é possível ver um laboratório de Física com muitos equipamentos disponíveis de gravitação, óptica, mecânica, eletromagnetismo, calor etc. Mas, muitas vezes, o laboratório de Física da escola é inutilizado pelo professor, e os alunos acabam por terminar o Ensino Médio sem nem mesmo ver uma aula experimental dos

¹ iurymariano2311@gmail.com

² co.tavares12@gmail.com

³ maria.felicio@prof.ce.gov.br

⁴ michel@unilab.edu.br

conceitos básicos ensinados. Assim, muitas vezes, ao se deparar com um fenômeno no cotidiano que foi estudado na sala de aula, o aluno não saberá conciliar os dois, pois não lhe foi mostrada a parte intuitiva e conceitual do fenômeno, apenas a parte matemática, restringindo-se à resolução de exercícios.

O objetivo deste trabalho é mostrar alguns conceitos de Física que são vistos geralmente apenas em abordagens teóricas, mostrando-os experimentalmente com suas implicações e como esse conhecimento impacta a vida dos alunos, dando-lhes motivo para se interessar por essa disciplina. Como não é possível, tanto pelo tempo quanto pelo excesso de informação, fazer vários experimentos de todos os tópicos de Física apresentados acima, escolhemos um tópico para focar inteiramente em apresentar uma teoria de forma bem simples e pouco matemática, de fácil compreensão, logo em seguida mostrando-lhes um experimento para comprovar a teoria (Calçada; Sampaio, 2012).

O tópico de Física escolhido para darmos a nossa aula foi conteúdos de Ótica, devido à riqueza do assunto já que o mundo a nossa volta está repleto de fenômenos óticos como reflexão, refração, sombra, penumbra etc, e a partir desses conceitos podem ser explicados diversos instrumentos que utilizamos no nosso dia-a-dia, um exemplo de instrumento ótico é o olho humano (Feynman, 2008).

Na parte dos experimentos óticos, estes foram pensados de forma que fossem de fácil aplicação para qualquer professor, então nos restringimos a fazer experimentos com materiais de baixo custo ou utilizando os materiais disponíveis no próprio laboratório de Física da escola, seguindo as recomendações de Valadares (2012). Acreditamos que uma aula experimental muda o estilo de abordagem do conteúdo, trazendo mais curiosidade à sala de aula e unindo teoria e prática. Muitas vezes, há professores que preferem fazer o experimento antes

de começar a aula teórica, pois assim os alunos podem ficar mais atentos na hora de ouvir a explicação do fenômeno.

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, buscamos identificar os materiais desenvolvidos para a realização de experimentos de Óptica que já estavam à disposição dos professores no laboratório de Física e quais materiais de baixo custo poderiam ser adquiridos ou produzidos para esse mesmo fim (Valadares, 2012). Com base nisso, fomos em busca de materiais como laser, prisma, lanterna e caixa de sapato e preparamos experimentos que abordavam os conceitos de propagação retilínea da luz, reflexão e refração da luz, ou seja, conteúdos de Óptica Geométrica.

Preparamos também uma apresentação de *slides* para fazer uma abordagem teórica dos conceitos físicos antes de cada experimento e trazer mais exemplos do cotidiano que envolvem conhecimentos de Óptica, usando como referência principal o livro de nível médio *Tópicos de Física: volume 2*. Além disso, utilizamos o site **ophysics.com** para simular o funcionamento do olho de alguém míope em comparação ao olho de alguém sem problemas de visão e como esse problema pode ser corrigido.

Essa atividade foi realizada separadamente com duas turmas de 1º ano do Ensino Médio na E.E.E.P. Adolfo Ferreira de Sousa, localizada em Redenção, estado do Ceará, durante os horários destinados a leitura e desenvolvimento de projetos. Ao final da realização dos experimentos, foi repassado aos alunos um *link* para um questionário no *Google Forms* preenchido de forma anônima, para que pudéssemos avaliar a aprendizagem deles e termos uma percepção da eficiência desse método de ensino mais voltado à prática.

OS EXPERIMENTOS TRABALHADOS NO LABORATÓRIO FORAM:

- Câmara escura;
- Formação de sombra e penumbra;
- Teste da Lei de Reflexão;
- Propriedades dos espelhos côncavos e convexos;
- Teste da Lei de Refração;
- Formação do arco-íris;
- Propriedades das lentes;
- Funcionamento de instrumentos ópticos;
- Funcionamento do olho humano e correção de miopia.

MATERIAIS DISPONÍVEIS NO LABORATÓRIO:

- Espelho plano e transferidor com marcador da reta normal;
- Espelhos côncavos e convexos;
- Lentes divergentes e convergentes;
- Telescópio;
- Fonte de luz;
- Projetor.

MATERIAIS DE BAIXO CUSTO ADQUIRIDOS PARA A ATIVIDADE:

- Laser;
- Lanterna de luz branca;
- Prisma;
- Garrafa d'água.

MATERIAIS FABRICADOS (BAIXO CUSTO):

- Câmara escura;
- Projeto simples.

Abaixo temos alguns registros dos experimentos realizados.

Figura 1 – Alguns registros do dia da realização dos experimentos de Ótica.



Fonte: Elaborada pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de produção das aulas e dos materiais, tivemos um pouco de dificuldade de explicar a teoria de forma que conseguissem entender a relação entre a teoria e a prática. Foram necessárias várias visitas ao laboratório para verificação de materiais que estariam em condições boas para uso; além disso, ao tratarmos de um assunto,

procuramos ao máximo usar exemplos do dia a dia em que ocorre aquele fenômeno.

Mostra-se que ter uma aula experimental com alunos não é uma tarefa fácil, exigindo que o docente que irá ministrar a aula tenha plena preparação anterior. Mas o esforço feito pelo docente vale a pena, pois não só mostrará uma comprovação da teoria de maneira interessante e curiosa, mas também estimulará o pensamento crítico do aluno no que tange à metodologia científica.

Vale ressaltar que os autores do texto não continham nenhuma experiência em ensino de turmas com mais de 20 pessoas nos dias aulas experimentais a consequência disso foi que a primeira turma ministrada a aula teve um rendimento pior que a segunda, mostrando que houve um aprendizado mútuo tanto por quem estava escutando quanto quem estava lecionando, assim a segunda turma teve uma aula com uma didática e experiência melhor. Pelo relato positivo dos estudantes concluiu-se que usar alternativas que fujam de aulas tradicionais é sempre uma boa escolha para prender a atenção dos estudantes e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem principalmente nas aulas de Física em especial em uma área tão importante da Ciência e com tantas aplicações que é a Ótica (Halliday, 2012).

Os resultados mostraram que quando se usa mais que lousa e giz para transmitir conteúdos de Física e se faz uso de novas metodologias é possível provocar/causar nos estudantes uma aprendizagem significativa contribuindo para a alfabetização científica (CHASSOT, 2003).

REFERÊNCIAS

CALÇADA, C. S.; SAMPAIO, J. L. **Física Clássica**: Cinemática. 2. ed. São Paulo: Editora Atual, 1998.

CHASSOT, A. Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. 3. Ed. Ijuí. Ed. Unijuí, 440 p. 2003.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FEYNMAN, Richard P. **Lições de Física de Feynman**: edição definitiva. Tradução de Adriana Válio Roque da Silva, Kaline Rabelo Coutinho. Porto Alegre: Bookman, 2008.

HALLIDAY, David. **Fundamentos de Física, volume 1**: mecânica. Tradução e revisão técnica de Ronaldo Sérgio de Biasi. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

VALADARES, E. C. **Física mais que divertida**: Inventos eletrizantes baseados em materiais reciclados e de baixo custo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

18

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DO PIBID FÍSICA DA UNILAB EM ESCOLA PROFISIONALIZANTE DE REDENÇÃO, INTERIOR DO ESTADO DO CEARÁ

*Alia Baldé*¹

*José Lima Costa Neto*²

*Papis Beto Sadjo*³

*Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício*⁴

*Michel Lopes Granjeiro*⁵

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da CAPES tem como objetivo principal promover a formação inicial de professores, através da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica, onde permite a interação de esses estudantes nas salas de aula, assim eles conseguem adaptar com a realidade de um professor na sala de aula (BRASIL, 2018). Este projeto é desenvolvido através de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas públicas, e oferece bolsas de iniciação à docência para os estudantes de licenciatura participantes. O programa busca desenvolver a formação prática dos futuros professores, aproximando-os da realidade escolar desde cedo, permitindo que tenham experiências enriquecedoras para sua atuação profissional (PIBID, 2023).

¹ aliabalde97@gmail.com

² neto64715@gmail.com

³ papisbetosadjo@gmail.com

⁴ maria.felicio@prof.ce.gov.br

⁵ michel@unilab.edu.br

Segundo Brasil (2013), os estudantes participantes do PIBID atuam como auxiliares dos professores em sala de aula, mas não significa que eles deixam tudo sob o controle dos bolsistas/voluntários. O mais importante é desenvolver atividades pedagógicas. Essa atuação é acompanhada e orientada por docentes supervisores, que são responsáveis por guiar e avaliar os trabalhos desenvolvidos na escola campo. Os participantes desse programa, que são licenciandos, professores em formação inicial, ao desenvolver as atividades propostas no Subprojeto Física, têm então contato com metodologias e formas de ensinar diferenciadas, que enaltecem o processo de ensino-aprendizagem, o que acaba motivando os licenciandos em Física a aprender e ter interesse pelo ensino dos conteúdos dessa disciplina.

Este trabalho tem como objetivo principal apresentar as percepções dos bolsistas e voluntários do PIBID Física da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) a respeito de sua inserção no PIBID, assim como no ambiente escolar da Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa (Figura 1), localizada em Redenção, interior do estado do Ceará.

Figura 1 – Uma das escolas de atuação do PIBID Física da Unilab, a Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, localizada em Redenção, Ceará



Fonte: <https://www.crede08.seduc.ce.gov.br/2018/03/05/inauguracao-da-nova-escola-profissional-adolfo-ferreira-de-sousa-redencao-ce/>.

DESENVOLVIMENTO

Ser bolsista do PIBID permite vivenciar melhor como é de verdade uma sala de aula ao ver o quão grande é a diferença entre os alunos e que cada estudante necessita de abordagens e tipos distintos de estímulo para ter uma vontade maior para aprender. Descobre-se, na prática, que cada um aprende ao seu tempo e a sua maneira (FREIRE, 2004). Com essa experiência/vivência se consegue perceber que o educador não é só uma pessoa que está à frente para transmitir conhecimentos de Ciências ou outros, o professor é, muitas ocasiões, um modelo para o aluno, uma fonte de inspiração, e uma pessoa para pedir aconselhamentos completamente distintos à educação. No PIBID/Física tem-se a oportunidade de vivenciar tudo isso, além das coisas mais básicas como, por exemplo, organizar uma lousa, que é um conhecimento extremamente importante para o nosso futuro profissional que não aprendemos na faculdade nas disciplinas cursadas.

Com a oportunidade oferecida pelo PIBID podemos, ao mesmo tempo, ensinar e aprender com os alunos, trocar experiências, informações e saberes já obtidos, o que se torna um grande diferencial na formação acadêmica. No contexto do PIBID Física, o bolsista/voluntário tem a oportunidade de participar, desde o início da sua formação acadêmica, do ambiente escolar em escolas públicas para desenvolver atividades didático-pedagógicas, sempre sob orientação de um educador do curso de licenciatura e um supervisor dessa área da escola.

Além do aprendizado prático, o PIBID Física proporciona ainda a oportunidade de estabelecer conexões valiosas com outros educadores de diversas áreas do conhecimento, professores supervisores e demais profissionais, uma vez que os estudantes passam a ser inseridos no

contexto escolar. Isso contribui de maneira significativa para ampliar a visão do sistema educacional e ajuda a compreender melhor os desafios enfrentados não apenas pela Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, mas pelo sistema educacional como um todo.

Além das atividades em sala de aula, esse programa incentiva seus estudantes bolsistas e voluntários a participar de encontros, seminários e cursos de formação, promovendo a reflexão sobre a prática docente e possibilitando o compartilhamento de experiências com outros participantes do PIBID Física da Unilab. Independentemente de compartilhar o conhecimento com professor, também permite a interação do conhecimento com os nossos colegas de diferentes cursos e auxilia na construção da nossa identidade docente.

Nas figuras a seguir, temos o registro da participação dos estudantes do PIBID Física da Unilab em vários momentos de atuação na escola campo. Fazer parte de um programa dessa natureza e com esse viés deveria ser parte complementar do processo de formação de professores.

Figura 2 – Alguns registros da atuação dos estudantes do PIBID Física da Unilab na Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa, localizada em Redenção, Ceará





Fonte: Elaborada pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID Física da Unilab na Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa foi uma experiência incrivelmente enriquecedora. Aprendeu-se muito sobre ensino, relacionamentos interpessoais e autoaperfeiçoamento. Os estudantes estão ansiosos para continuar suas jornadas como educadores, aplicando os valiosos aprendizados e conexões adquiridos durante a participação nesse programa.

A atuação na Escola Estadual de Educação Profissional Adolfo Ferreira de Sousa foi bem produtiva e prazerosa, com conteúdos diversificados e algumas práticas diferentes, como a observação de corpos celestes, que ocorreu na escola campo. As *lives* e todas as atividades passadas na plataforma AVA também proporcionaram uma nova visão sobre algumas coisas que acontecem na escola, como o conhecimento do Projeto Político Pedagógico e de toda a organização escolar. Isso também fez com que os estudantes pudessem conhecer melhor o ambiente escolar e ficar mais ambientados para que possam, posteriormente, como futuros professores, atuar com mais tranquilidade, com técnicas e conteúdo mais preparados para uma sala de aula.

A participação e atuação no PIBID Física da UNILAB serviu também para vermos a complexidade que é a sala de aula e também o quanto de bagagem profissional e humana o professor precisa construir para atuar em sala de aula (OLIVEIRA, 2007).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Portaria nº 96**, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. **Portaria GAB nº 45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: SEI/CAPES, 2018.
- CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 12 nov. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- OLIVEIRA, Cícero Neilton dos Santos. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007.

19

PIBID FÍSICA DA UNILAB NA FEIRA DE CIÊNCIAS AFSCIENCE 23: A IMPORTÂNCIA DA CONSCIENTIZAÇÃO AMBIENTAL

*Cristóvão Felipe Medeiro Pereira*¹

*Bernardo José Nguenha*²

*Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício*³

*Michel Lopes Granjeiro*⁴

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

Nossa era é marcada por uma crescente conscientização ambiental devido aos desafios impostos pelas mudanças climáticas, poluição e escassez de recursos naturais (SAMPAIO, 2011). Este trabalho busca relatar a participação dos bolsistas do PIBID Física na Feira de Ciências "AFSCIENCE 23," realizada na Escola Estadual de Ensino Profissionalizante Adolfo Ferreira de Sousa, localizada em Redenção, interior do Estado do Ceará, destacando a importância da inovação e da conscientização na busca por soluções para esses problemas prementes. Este evento reuniu educadores, estudantes e entusiastas das energias renováveis para explorar como a adoção dessas tecnologias sustentáveis pode ser fundamental na mitigação dos impactos ambientais negativos.

O ensino de sustentabilidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma consciência ambiental sólida e responsável entre as gerações futuras, e essa temática se faz cada vez mais

¹ cfehmendes@gmail.com

² nbernardojose@gmail.com

³ maria.felicio@prof.ce.gov.br

⁴ michel@unilab.edu.br

necessária para a formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade. À medida que o mundo enfrenta desafios ambientais cada vez mais complexos, é essencial que os jovens compreendam a importância de preservar o planeta e adotar práticas sustentáveis.

As Feiras de Ciências podem servir como elementos articuladores para se trabalhar toda essa temática e quando planejadas com o intuito de despertar nos estudantes as competências e habilidades científicas são contribuem de maneira concerta para uma aprendizagem significativa (DORNFELD & MALTONI, 2011).

Nesse contexto, a Feira de Ciências AFSCIENCE 23 realizada nessa escola campo pelos bolsistas/voluntários do PIBID em seu Subprojeto do curso de Física da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) ofereceu um espaço valioso para que os estudantes demonstrassem seu compromisso com a sustentabilidade e apresentou soluções inovadoras para alguns problemas ambientais.

Esses eventos não apenas incentivam o interesse pela ciência e tecnologia, mas também promovem a conscientização ambiental, mostrando como as energias renováveis, a conservação de recursos e a reciclagem podem contribuir para um futuro mais verde e equilibrado. O reconhecimento da sustentabilidade nas legislações internas ressalta a importância desses princípios na educação e destaca o compromisso do Brasil em construir um futuro mais sustentável, o que torna ainda mais relevante o ensino de sustentabilidade por meio de iniciativas como as Feiras de Ciências.

DESENVOLVIMENTO

Durante o projeto, os estudantes do PIBID Física da Unilab tiveram a oportunidade de explorar uma ampla variedade de projetos e

inovações relacionados a energias renováveis. Os projetos variaram desde tecnologias de energia solar e eólica até estratégias de conservação de energia e iniciativas de reciclagem. Os alunos não apenas aprenderam sobre essas tecnologias, mas também tiveram a chance de apresentar seus próprios projetos e demonstrar como a Física desempenha um papel vital na compreensão e na aplicação de energias renováveis.

A feira AFSCIENCE 23 teve como foco enfatizar que a mudança para sistemas de energia sustentável não só pode reduzir o impacto ambiental negativo, mas também contribuir para a criação de um futuro mais seguro e ecológico para as gerações futuras. Além disso, o evento teve como objetivo sensibilizar os alunos e visitantes sobre a importância da conscientização ambiental. A mudança necessária depende da ação coletiva, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

Houve então reuniões periódicas (como mostrado na Figura 1) para discutir cada detalhe do projeto, como: logística, organização, público-alvo, cronograma, comissão julgadora (mostrada na Figura 2) etc., sistemática essa que se fez imperativa para que não houvesse contratempos e para que o evento ocorresse de forma orgânica. Cumpriu-se assim o objetivo de espalhar a semente da sustentabilidade e da consciência ambiental aos alunos.

Figura 1 – Registro da reunião para planejamento da participação na Feira de Ciências da escola campo



Fonte: Elaborada pelos autores.

Figura 2 – Comissão julgadora dos trabalhos apresentados na Feira de Ciências da escola campo



Fonte: Elaborada pelos autores.

Durante nossos encontros periódicos, notamos que seria uma ótima ideia trazer uma empresa que tivesse experiência com energias sustentáveis com o intuito de expor para os alunos projetos em ação, o que tem um papel motivador e inspirador. Nesse contexto, entramos em

contato com a empresa júnior de energia solar da Unilab, chamada Engene Jr, que faz a otimização e instalação de projetos de usinas fotovoltaicas na região do Maciço de Baturité e adjacências. Na Figura 3, temos o registro de um dos encontros com essa empresa.

Figura 3 – Reunião com o integrante da empresa júnior de energia solar da Unilab, chamada Engene Jr, na escola campo



Fonte: Elaborada pelos autores.

O evento (mostrado na Figura 4) ocorreu como planejado, sem imprevistos ou cancelamentos, e o mais interessante é que as produções feitas pelos estudantes superaram todas as nossas expectativas. Foram trazidas ideias de projetos de hidrelétricas e de parques eólicos, até novas tecnologias ainda em estudo como um carvão industrial produzido por reações químicas, o que mostrou que os jovens tem sim interesse em discutir/conhecer as questões ambientais. Não há dúvidas que essa atividade contribui de maneira concreta para a formação dos

futuros professores de Física (BEHRENS, 2007) adicionando em sua bagagem formativa essa atividade interdisciplinar.

Figura 4 – Registro do dia de realização da AFSCIENCE 23 na escola campo



Fonte: Elaborada pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A AFSCIENCE 23 foi uma demonstração inspiradora de como a inovação e a conscientização podem se unir para enfrentar desafios ambientais urgentes contribuindo no quesito alfabetização científica (CHASSOT, 2003). A energia renovável é uma parte essencial da solução para mitigar as ameaças ambientais que enfrentamos.

O evento mostrou que a adoção de sistemas de energia sustentável é não apenas possível, mas crucial para nosso futuro. A feira enfatizou que a mudança para sistemas de energia sustentável não só pode reduzir o impacto ambiental negativo, mas também contribuir para a criação de um futuro mais seguro e ecológico para as gerações futuras.

A mudança necessária depende da ação coletiva, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 439-455, set./dez. 2007.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 440 p.
- DORNFELD, C. B.; MALTONI, K. L. A Feira de Ciências como auxílio para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 42-58, 2011. DOI: 10.14244/%19827199200. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/200>. Acesso em: 4 nov. 2023.
- SAMPAIO, Rômulo Silveira da Rocha. **Direito ambiental**: doutrina e casos práticos. Rio de Janeiro: Elsevier; FGV, 2011.

20

O ENSINO DE FÍSICA APLICADO AOS MÓBILES: UMA ATIVIDADE DESENVOLVIDA PELOS ESTUDANTES DO PIBID FÍSICA DA UNILAB EM ESCOLA PROFISSIONALIZANTE DE REDENÇÃO/CE

*Maria Suzielly da Silva Cavalcanti*¹

*Douglas Lima de Menezes*²

*Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício*³

*Michel Lopes Granjeiro*⁴

Subprojeto Física

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais prática e significativa, com o intuito de facilitar a compreensão dos conceitos, buscou-se uma abordagem que relacionasse as ideias contidas na Estática. A Estática, um ramo da Mecânica (grande área da Física) que se concentra na análise do equilíbrio de objetos, ou seja, nas situações em que os corpos permanecem em repouso de forma segura, é regida pelo princípio de que a soma de todas as forças e torques atuando em um objeto em uma determinada direção deve ser igual a zero para que o objeto permaneça em equilíbrio e não se mova. Buscou-se estabelecer conexões entre a estática e a expressão artística, incorporando também preocupações ambientais. Inspirado pelo estudo do cinetismo, um movimento artístico que celebra o movimento, com destaque para o trabalho de

¹ mm1356610@gmail.com

² limadoyglas03@gmail.com

³ maria.felicio@prof.ce.gov.br

⁴ michel@unilab.edu.br

Alexander Calder, um renomado escultor norte-americano conhecido por suas gigantescas esculturas coloridas e móveis, movidas pelas correntes de ar, chamados de "móviles".

Como a Cinética é um elemento de foco de estudo da Física, as esculturas de Calder, em particular, serviram como objetos de estudo valiosos. Além disso, o enfoque na sustentabilidade incorporou uma dimensão de responsabilidade ambiental ao projeto. Os alunos foram incentivados a utilizar materiais recicláveis na construção dos móveis, com o propósito de apresentar propostas de reciclagem como uma forma de mitigar o impacto ambiental causado pelo lixo na região. Os alunos participantes da construção de objetos como os móveis puderam experimentar as condições de equilíbrio de funcionamento na prática. A relevância do tema está em proporcionar uma abordagem interdisciplinar que enriqueça o ensino de Física e fomenta o pensamento crítico, estimulando a participação dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A apresentação do experimento de baixo custo, relacionado ao conteúdo de Estática de corpos rígidos, ocorreu na escola campo E.E.E.P. Adolfo Ferreira de Sousa, a qual está localizada na região do Maciço do Baturité, mais especificamente no município de Redenção/CE. Foi organizada e efetivada pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): Maria Suzielly da Silva Cavalcanti e Douglas Lima de Menezes, graduandos do curso de licenciatura em Física da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

A apresentação consiste em, primeiramente, com o auxílio de slides, discutir a Estática como uma parte da Física que se dedica ao

estudo do equilíbrio de corpos (objetos), ou seja, as situações em que estão em repouso com aceleração nula. Em seguida, tem-se a aplicação da teoria na prática, com a demonstração do experimento, em interação com os alunos, sendo colocados possíveis casos de desequilíbrio do sistema para que o móvel fosse sendo calibrado e continuasse em equilíbrio (parado). A estrutura do experimento consistia em um palito fino de madeira (espeto para churrasco), suspenso por um fio (linha para costura) amarrado no seu meio (centro de massa) e conjuntos de 2, 4 e 6 CDs, conectados por fios, colocados em uma extremidade do palito, sendo equilibrado por um CD ou pela metade de um no outro lado.

Inicialmente, com o objetivo de elaborar e planejar maneiras, objetos e recursos que pudessem ser utilizados para auxiliar e apoiar a professora e supervisora da escola campo, Maria Vanderlania da Silva Araújo Felício, no desenvolvimento dos conteúdos de Física com os alunos para uma aprendizagem mais rica e significativa, em que se estimula a experimentação e participação, foram efetuadas várias pesquisas relacionadas à experimentação. Uma dessas pesquisas levantava uma proposta interdisciplinar, que relacionava a Estática e a arte, e ainda foi posta em reflexão a questão ambiental; assim, o maior foco da pesquisa era relacionar essas três questões.

Detalhando cada uma, de acordo com uma matéria de 2020 do *site* Diário do Nordeste escrita por Rodrigo Rodrigues, o Brasil produz cerca de 29 milhões de toneladas de lixo que são encaminhadas de forma inadequada, trazendo prejuízos ao meio ambiente, e “No Ceará, das 2,4 milhões de toneladas de lixo produzidas no ano, cerca de 1,3 milhão (55,2%) é descartada de forma irregular. Isso significa que, a cada dia, 5.345 toneladas de resíduos são despejadas em lixões ou aterros controlados [...]”, ocupando a primeira posição do Nordeste e a quarta do Brasil de estado gerador de lixo por habitante.

Com os avanços tecnológicos no mundo da música, os meios de reprodução musical passaram por diversas transformações. Inicialmente, a música era apreciada em vinis e fitas cassete, evoluindo para mídias como *pen drives* e CDs/DVDs, até chegarmos aos aplicativos *on-line* que oferecem acesso a milhares de músicas em um único local, proporcionando a conveniência de ouvir música em qualquer lugar.

Embora a transição dos vinis para os CDs/DVDs tenha tido benefícios ecológicos, devido à pirataria, a produção de material de baixa qualidade suscetível a danos, como arranhões e digitais, que frequentemente resultava em descarte inadequado, também gerou problemas. CDs/DVDs são compostos por uma variedade de materiais, o que dificulta sua reciclagem. Como explicado por Ricardo Ricchini no *site Setor Reciclagem* (2015), a reciclagem completa de CDs/DVDs é um desafio devido à complexidade de seus componentes.

Essa questão levanta preocupações ambientais, uma vez que o descarte inadequado de CDs/DVDs pode contribuir para a produção de resíduos não recicláveis, impactando negativamente o meio ambiente. Portanto, é importante refletir sobre os descartes dessas mídias musicais e considerar alternativas de reciclagem.

Um CD é basicamente composto por uma base plástica de Policarbonato e uma camada reflexiva feita de liga metálica de ouro, prata ou alumínio. Além disso existe a camada de gravação, de laqueamento e uma superfície de proteção. [...] A reciclagem industrial inclui a desmagnetização, o desmonte dos discos e a reciclagem do plástico e de outros componentes. Apesar da reciclabilidade do material, a 'Software Manufacturer's Association' (USA) estima que menos de 30% das mídias são recicladas. Isto significa que milhões de CDs e outras mídias de armazenamento vão para o lixo. São materiais que levam mais de 400 anos para se decompor. O policarbonato e os metais reciclados podem ser usados em diversas aplicações, mas o custo X benefício da operação não é vantajoso. Então são necessários incentivos para que o material seja efetivamente transformado em nova matéria-prima (Ricchini, 2015).

Móviles, palavra que significa “que se move”, são esculturas compostas por objetos suspensos, podendo ser encontrados sobre berços de bebês, sendo usados para dar estímulos visuais de movimento à criança, em varandas ou áreas de casas, alguns feitos de metal, produzindo sons transmitidos por meio das corrente de ar. Móviles são caracterizados como um tipo de arte cinética, também chamado de Cinetismo, movimento artístico que reúne várias obras que contemplam o movimento. Em uma matéria no Site Educação UOL escrita por Valéria Peixoto de Alencar, é posto que “A arte cinética busca romper com a condição estática da pintura e da escultura, apresentando a obra como um objeto móvel, que não apenas traduz ou representa o movimento, mas está em movimento.”. Um dos objetivos da Mecânica é a Cinemática, ou seja, o estudo do movimento. Para o caso do movimento de rotação, pensando no ponto de vista da Estática, o que leva um objeto a permanecer em repouso com uma aparente distribuição de massa “desigual”? Como ocorre a anulação de seus torques? E o seria torque?

Primeiramente, antes de serem abordados os pontos que este trabalho se propõe apresentar, faz-se necessário efetuar uma pesquisa sobre centro de massa e torque, conceitos envolvidos na Estática de corpos rígidos.

Um corpo rígido, como definido por Moysés Nussenzveig (2013), é uma idealização na qual um objeto é indeformável sob a ação de forças.

Isso implica dizer que, dado um corpo indeformável, a distância entre quaisquer dois pontos dele é sempre constante. Tal conceito torna-se relevante no estudo de rotações, pois, uma vez invariável a distância entre dois pontos, a análise do movimento de rotação em torno de um eixo de um corpo rígido pode ser substituída pela análise de um ponto qualquer do corpo em relação a esse eixo, tática que facilita os cálculos.

É importante ressaltar ainda que não existem corpos totalmente rígidos, pois todos tendem a se deformar em certo grau, sob ação de forças. Porém, em situações específicas em que tais deformações são pequenas o suficiente para serem desprezadas, pode-se considerá-los corpos indeformáveis.

Sob essa ótica, é comum na Física haver simplificação de casos mais complicados, a fim de tornar possível serem estudados com conhecimentos bem estabelecidos de situações mais simples. Por exemplo, é fácil determinar o movimento de uma partícula sem dimensões (um ponto) utilizando as leis básicas da Mecânica. Assim, o conceito de centro de massa objetiva essa simplificação. “[...] o movimento complicado de um sistema de objetos, como um carro ou uma bailarina, pode ser simplificado se determinarmos um ponto especial do sistema: o centro de massa.” (Halliday, 2012, p. 207).

Dessa forma, o centro de massa é um ponto que representaria o corpo como um todo, como se todas as forças atuassem nele. Nussenzveig (2013) explica esse conceito como se fosse uma partícula que representa o sistema, ou seja, a análise do movimento poderia ser efetuada considerando apenas esse ponto e desprezando, até certo grau, o formato do corpo. Assim, o centro de massa seria o local onde a força da gravidade atuaria, por exemplo, sendo chamado de centro de gravidade.

A respeito disso, pode-se afirmar que: O centro de gravidade (G) de um corpo é o ponto onde podemos supor que está aplicado seu peso [...] se as dimensões do corpo forem pequenas em comparação com o tamanho da terra, de modo que em todos os pontos do corpo a aceleração da gravidade tenha praticamente o mesmo módulo, a mesma direção e o mesmo sentido, o centro de gravidade do corpo praticamente coincide com o centro de massa (Calçada; Sampaio, 2012, p. 451).

Com isso, para estudar o movimento de objetos homogêneos e com simetria em que o centro de massa está localizado no meio do corpo,

deve-se primeiro determinar o centro de gravidade para saber onde a força irá atuar.

Para uma análise mais completa dos tipos de movimentos que um corpo pode realizar, é necessário entender a maneira como as forças estão sendo distribuídas e aplicadas no corpo e como isso influencia o seu comportamento. Se um corpo se movimenta de modo que todos os seus pontos possuem o mesmo deslocamento no mesmo intervalo de tempo, a análise do centro de massa é suficiente para descrever esse movimento, como se todas as forças atuassem nesse ponto. Em contrapartida, se um corpo extenso gira, partes diferentes dele possuem deslocamentos e velocidades distintas. Agora, torna-se necessário definir o conceito de torque. Em seu livro *Lições de Física*, Richard Feynman (2008) entende que, da mesma maneira que é necessária uma força para fazer algo se deslocar em uma linha reta, é necessário também haver uma força rotatória para algo girar, denominada torque. Em outras palavras, existe um paralelo entre o movimento linear (em linha reta) e o movimento angular (rotação em torno de um ponto), de forma que ambos são ocasionados pelo mesmo agente (força), mas com efeitos diferentes.

Dessa maneira, como definem Young e Freedman (2016), para uma força aplicada em um ponto, de modo que a linha de ação é perpendicular à distância dele ao eixo de rotação, o torque é o produto da força pela distância ao eixo. Isto é, torque definiria uma grandeza que teria a capacidade de fazer o corpo girar. Para isso ocorrer, é necessário existir uma configuração parecida com a de uma alavanca: um eixo no qual o objeto pode girar e um ponto a uma certa distância desse eixo em que a força será aplicada, de modo que exista um ângulo entre essa força e a linha que separa o eixo do ponto.

Portanto, como explicam Calçada e Sampaio (2012), para um corpo no qual atuam várias forças, a condição para estar em equilíbrio de

rotação é que a soma de todos os torques atuando seja igual a zero. Então, é perceptível que, mesmo que duas forças antiparalelas não gerem um movimento de translação, ainda há a possibilidade de elas gerarem um movimento de rotação, a depender da maneira como estão dispostas e se a soma dos torques gerados por elas se anulam ou não.

De posse desses conceitos, há a possibilidade de refletir sobre as condições de equilíbrio e qual arranjo é mais favorável para sua existência. Se um corpo é suspenso por um fio preso acima de seu centro de gravidade, ao ser solto ele oscila e tende a voltar para o estado de equilíbrio, em uma posição em que a força da gravidade esteja paralela ao fio. Por exemplo, o pêndulo de um relógio antigo. Essa é uma condição ideal de equilíbrio, pois, independentemente da perturbação feita, o arranjo permite que a ação da gravidade restabeleça a posição inicial. Por outro lado, se um corpo é apoiado abaixo de seu centro de gravidade, qualquer perturbação tende a retirá-lo do equilíbrio. Isso explica por que as cargas mais pesadas geralmente são colocadas na parte de baixo dos navios.

Os resultados do experimento produzido com o uso de materiais de baixo custo, CDs e palitos de bambu, com a finalidade de servir como ferramenta de apoio educacional para o ensino da disciplina de Física na matéria de Estática dos corpos rígidos, mostraram-se muito promissores. As figuras 1 e 2 mostram etapas da construção do experimento. Após a exposição do conteúdo em sala de aula por meio de slides e da demonstração prática do assunto por meio do experimento, foi proposta uma questão teste para avaliar o entendimento dos alunos. O problema consistia em uma questão do ENEM relacionada ao equilíbrio de um saco de arroz preso a uma barra de ferro sobre um suporte de madeira, objetivando encontrar a massa dessa barra. Os

alunos resolveram a questão no caderno e expuseram o resultado de forma oral. A correção foi feita na lousa.

Figura 1 – Apresentação teórica



Fonte: Elaborada pela supervisora (Maria Vanderlania Felício).

Figura 2 – Construção do experimento



Fonte: Elaborada pelos autores.

Os resultados mostram que o experimento é um bom instrumento de ensino, destacando os seguintes pontos positivos:

- 1) exemplificação da teoria: o experimento conseguiu elucidar de forma prática e tangível o conteúdo teórico exposto em sala de aula. Os alunos conseguiram ver de forma concreta a atuação e as relações entre forças, torque e equilíbrio;
- 2) estímulo à curiosidade: o experimento propiciou despertar o interesse dos alunos, pois estimulou a curiosidade em aprender, de forma diferente e visual, conceitos importantes;
- 3) melhora da aprendizagem: o uso da ferramenta mostrou-se eficiente para o ensino, evidenciando um potencial excelente para facilitar a aprendizagem. Os alunos relataram uma compreensão mais abrangente e aprofundada do assunto.

Portanto, com base nos resultados obtidos, o experimento com materiais de baixo custo provou ser uma solução viável e simples de ser realizada para maximizar e completar o ensino de Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na E.E.E.P. Adolfo Ferreira de Sousa, em Redenção/CE, bolsistas do PIBID realizaram uma apresentação de experimento com o propósito de tornar mais acessível o entendimento da Estática de corpos rígidos em aulas de Física. O experimento, utilizando materiais simples como palitos de madeira, fios e CDs, visou oferecer uma abordagem mais prática e interativa. Inicialmente, o objetivo era aprimorar o processo de ensino de Física, tornando-o mais envolvente. Os resultados demonstraram a eficácia do experimento, pois ele:

1. trouxe uma representação prática da teoria;
2. estimulou a curiosidade dos estudantes;
3. contribuiu para uma compreensão mais profunda do conteúdo.

Assim, o experimento de baixo custo revelou-se uma valiosa ferramenta para o ensino de Física.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Valéria Peixoto de. Arte cinética - Movimento rompe com a condição estática da arte. **Educação UOL**, [20--]. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/arte-cinetica-movimento-rompe-com-a-condicao-estatica-da-arte.htm>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- CALÇADA, Caio Sérgio; SAMPAIO, José Luiz. **Física clássica 1: mecânica**. São Paulo: Atual, 2012.
- FEYNMAN, Richard P. **Lições de Física de Feynman**: edição definitiva. Tradução de Adriana Válio Roque da Silva, Kaline Rabelo Coutinho. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- HALLIDAY, David. **Fundamentos de Física, volume 1: mecânica**. Tradução e revisão técnica de Ronaldo Sérgio de Biasi. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- NUSSENZVEIG, Herch Moysés. **Curso de Física básica 1: mecânica**. 5. ed. São Paulo: Blucher, 2013.
- RICCHINI, Ricardo. CD é reciclável? **Setor Reciclagem**, 2015. Disponível em: <https://www.setorreciclagem.com.br/reciclagem-de-plastico/cd-e-reciclavel/>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- RODRIGUES, Rodrigo. Ceará é 1º do Nordeste e 4º do País em geração de lixo por pessoa. **Diário do Nordeste**, 19 de setembro de 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/regiao/ceara-e-1-do-nordeste-e-4-do-pais-em-geracao-de-lixo-por-pessoa-1.2990564>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- YOUNG, Hugh D. **Física I, Sears e Zemansky**: mecânica. Tradução de Daniel Vieira. Revisão técnica de Adir Moysés Luiz. 14. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

21

A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639 E 11.645: PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INCLUSIVA A PARTIR DA ATUAÇÃO DO PIBID HISTÓRIA/CE

*Francisco Wellton Alves Lessa*¹

*Lisandra de Freitas Moura*²

*Maria Samara Fernandes da Silva*³

*Itacir Marques da Luz*⁴

*Silvia Monteiro da Costa*⁵

Subprojeto História

INTRODUÇÃO

A experiência na sala de aula é sempre um aprendizado para os licenciandos que estão começando sua carreira como docentes. Ter o cotidiano da escola e participar diretamente na sua formação e na colaboração da construção da sua identidade de professor é uma sensação ímpar. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona para seus bolsistas essas vivências em primeira mão.

O PIBID é um programa que amplifica os olhares dos indivíduos que estão inseridos no seu funcionamento prático, de modo a estarem aptos a construir novas estratégias de atuação ao final de sua vigência. Em suma, o programa é uma ação de política pública que busca melhorar a aprendizagem dos graduandos por meio da experiência (que, por sua vez,

¹ welltonalves@aluno.unilab.edu.br

² lisandrafreitas@aluno.unilab.edu.br

³ samarafernandes@aluno.unilab.edu.br

⁴ itacirluz@unilab.edu.br

⁵ silviacosta.monteiro@gmail.com

evoca a teoria e caminham juntas), de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de ensino das instituições que acolhem os subprojetos e, de maneira geral, promover uma educação que prepare alunos e professores que estejam atentos às questões sociais em pauta, a exemplo do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Construído coletivamente, o programa visa ajudar na luta contra as desigualdades sociais históricas que afetam nossa sociedade a partir da ampliação dos referenciais e do aperfeiçoamento das estratégias de ensino. Assim, objetivamos que o PIBID ajude a transformar essa realidade de violações que tanto tem tirado de nossos jovens seus direitos de estar, ir e vir e, principalmente, de ser quem são, além de reivindicarem sua ancestralidade.

Nesse sentido, procuramos trabalhar de maneira horizontal para ter uma boa formação acadêmica e multiplicar as possibilidades de um contexto escolar igualitário.

De modo particular, o subprojeto de História/CE atua com o tema **“Estratégias para o Ensino-Aprendizagem de temas para a História Africana, Afro-brasileira e Indígena”**, amparado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, buscando efetivá-las de forma mais pontual. A importância das leis está objetivamente ligada a um eco que existe na educação para as relações étnico-raciais no Brasil desde a reestruturação do ensino básico. Preparar docentes competentes para lecionar considerando a lacuna que é a discussão sobre temas como raça, racismo, descendência afro-brasileira e questões indígenas pode transformar de algum modo a vida dos estudantes, tendo em vista que isso envolve, entre outras coisas, contar uma história que por muito tempo foi negada a esses povos.

A Lei 10639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira pode-se configurar como uma possibilidade na

perspectiva da superação desses mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades raciais e sociais no Brasil (Rocha, 2006, p. 28).

Como instrumento para enfrentar essas dificuldades, essa lei torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Mais tarde, a Lei 11.645 atualiza a lei citada anteriormente, adicionando a obrigatoriedade no ensino da história e cultura indígena. Outra ferramenta nesse âmbito são as ações afirmativas, às quais o PIBID também se correlaciona, e que, através dos seus percalços, buscam promover reparação aos grupos que são submetidos historicamente a situações opressoras e abusivas.

Sob essa lente, apontaremos, no decorrer deste texto, como se deu nossa experiência na escola Maria do Carmo Bezerra, localizada no município de Redenção, no Ceará, e sua contribuição para nossa formação a partir do ensino das leis citadas acima. Trataremos mais exatamente sobre nossas estratégias de atuação nesse contexto e as reflexões que esse fazer nos proporcionou no decorrer das atividades desenvolvidas dentro do programa.

PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INCLUSIVA A PARTIR DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

A educação brasileira foi marcada, por muito tempo, pela exclusão dos povos tradicionais, sendo apresentados como um grupo homogêneo. Já a escolha para retratar negros e negras não passava de uma menção ao tempo escravocrata. Esses povos eram considerados sem história, sendo sempre representados por meio de percepções eurocêntricas. Como efeito, a educação brasileira continuamente negligenciava, omitia e trabalhava de modo descabido a história dos povos brasileiros, pondo em segundo plano a presença e influência dos indígenas e afro-brasileiros. Esse apagamento histórico, conseqüentemente, contribuiu

para a perpetuação de representações preconceituosas desses grupos no ambiente escolar, sendo desconsiderado o aporte histórico e cultural dos indígenas e afro-brasileiros. À vista disso, emergem estereótipos, preconceitos e falta de sensibilidade cultural.

O movimento negro foi um dos grandes agentes em resposta à discriminação racial e à luta por igualdade de direitos para pessoas negras, a partir de proposições para uma mudança real na história da educação em relação a essa população. Tal movimento reuniu, portanto, ações para que houvesse melhorias nas condições de gênero, de trabalho e de oportunidades, além do enfrentamento da discriminação racial, da valorização da cultura afro-brasileira e da promoção da identidade negra.

De acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro foi o protagonista para que ações afirmativas fossem transformadas em questões sociais, políticas, educacionais e jurídicas. É a partir dessas alterações políticas de correção de desigualdades que o Estado brasileiro reconhece e assume a postura de que carrega uma estrutura racista e passa a mudá-la. Ainda de acordo com Gomes (2017), o Movimento Negro se reestrutura no campo político, trazendo a ideia de raça como afirmação, agora caracterizada como uma potência emacipatória. Nesse contexto, o movimento questiona a história brasileira e de seus povos, atuando como agente na luta em busca de transformações no âmbito social e construindo um aporte teórico, ideológico e político para apresentar e explicar a presença do racismo estendendo-se desde as estruturas do Estado até o cotidiano das vítimas.

O Movimento Negro Unificado (MNU) surge após a ditadura militar e pela desenfreada discriminação racial sofrida durante o regime. Nos anos 1980, o movimento estava voltado para as políticas educacionais; em 1988, haveria a Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal. As demandas passaram a ser de uma inclusão real

de negros e negras nas escolas e universidades, uma luta para que as oportunidades fossem as mesmas para brancos e negros, e para isso surge o debate sobre cotas raciais.

Diante disso, é possível compreender a importante contribuição do movimento negro para a luta de uma educação antirracista. É por meio dessa luta constante que a Lei 10.639/03, “Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, surge em 2003. No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (2004), o Estado reconhece que as relações étnico-raciais são baseadas em preconceitos que desqualificam os negros. Contudo, esse reconhecimento, segundo Silva (2004, p. 3):

Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Uma das maiores conquistas da Lei 10.639 é a desconstrução de paradigmas presentes no sistema educacional brasileiro, ao declarar a importância da valorização da cultura e história afro-brasileira. Essa resolução tem como objetivo romper com o tradicional ensino eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente excluiu a história e as contribuições dos povos negros no processo de formação e construção do Brasil. Ao trazer essa perspectiva, a legislação busca acabar com preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade, promovendo a valorização da diversidade cultural brasileira. O ensino da história e cultura afro-brasileira é fundamental, pois promove aos alunos o aprendizado e reconhecimento da riqueza e pluralidade da cultura negra presente na sociedade brasileira.

Em março de 2008, a Lei 10.639/03 é reformulada para que pudessem ser incluídas também as questões indígenas com mais ênfase. Desse modo, a Lei 11.645/08 é sancionada, ampliando em todas as escolas nacionais a obrigatoriedade do estudo da história, cultura africana, afro-brasileira e também a indígena. Portanto, essas leis apresentam-se como um mecanismo para promover o reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial brasileira que trabalhe o combate ao racismo a fim de instaurar na educação a igualdade e inclusão e que a história desses povos seja contada, e não invisibilizada, dando o direito a toda a sociedade de saber a sua verdadeira história.

Destaca-se então que a Lei 11.645/08 constrói sua importância quando instaura em seus preceitos mecanismos que despertam na população brasileira o reconhecimento e valorização da pluralidade cultural. A inclusão do ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira estabelece como meta romper os paradigmas, preconceitos e estereótipos, combatendo também a violência e discriminação contra povos indígenas, estigmatizados como invasores de terras. A lei reafirma que os povos indígenas estão presentes na sociedade, lutando pelos seus direitos, como a busca pela demarcação de suas terras tradicionais com objetivo de preservar a natureza e suas práticas culturais.

A legislação educacional agora passa a abranger o reconhecimento atuante dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira. É por meio da inserção desses conteúdos nos currículos escolares que a lei opera e estimula uma formação de cidadãos e cidadãs mais conscientes e questionadores, pois, ao conhecerem sua história, os estudantes aprenderão a valorizá-la e, com isso, podem desenvolver uma visão ampla e respeitosa do mundo, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, a lei tem como objetivo a consciência de que é indispensável construir novas representações sociais e culturais

positivas, conseqüentemente valorizando as variadas origens culturais da população brasileira.

Destaca-se, então, que para as leis 10.639 e 11.645 serem efetivadas requer-se um compromisso de educadores, gestores de ensino e sociedade para propiciar um ambiente acolhedor e respeitoso para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial. Porém, isso só será possível se houver um investimento na formação dos professores para que consigam trabalhar e abordar de modo seguro temas sensíveis, como os que estão relacionados à cultura indígena e afro-brasileira. Essa abordagem, feita de modo adequado, promove um aprendizado construtivo e enriquecedor.

EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA ESCOLA MARIA DO CARMO EM ACARAPE/CE

A experimentação, como guia que nos ensina a ensinar, é uma ferramenta útil para o professorar. Como docentes que estão tendo sua identidade profissional construída ao longo de suas trajetórias, experimentar é primordial para formar educadores conscientes de seu fazer e atentos à responsabilidade que é lecionar. É isso que a equipe do subprojeto tem tentado fazer no decorrer de suas aplicações e trocas.

Assim, após um longo período de levantamentos, análises e preparações teóricas, o subprojeto entendeu que a melhor opção para abordar o tema e alcançar os objetivos da equipe era por meio de oficinas, o que nos ajudaria a abordar os conteúdos e a ter um contato maior com os alunos.

A cada aula, observamos como a turma reagia ao conteúdo dado e à metodologia empregada para esse fim. A fim de avaliação, tanto da aula como de nossos métodos, sempre ficamos atentos ao retorno (direto ou indireto) das nossas turmas, de modo que, *a posteriori*, pudéssemos

problematizar e averiguar se a maneira como conduzimos as aulas obteve um considerável sucesso.

A avaliação conjunta e individual, direcionada também pelos nossos supervisores, ensina que é possível, por meio da experimentação, promover uma educação que minimamente seja planejada a partir das diversas realidades que encontramos nas turmas, atravessadas pelas particularidades de cada indivíduo.

Aplicar as oficinas étnico-raciais foi um objetivo desafiador. A cada aula dávamos um passo em direção à concretização do nosso objetivo. É preciso pontuar que esse trabalho é uma construção que caminha paulatinamente, de modo a ter pequenas evidências do sucesso, mas quando ele vem é uma dose de alegria e satisfação.

No que diz respeito à nossa formação, podemos perceber, por meio das nossas reflexões, que promover as oficinas de relações étnico-raciais tem nos dado mais segurança na sala de aula, de modo que tanto o domínio dos conteúdos como nossas maneiras de perceber as turmas estão mais desenvolvidos no que tange a reflexões e *feedbacks* para implementação de novas técnicas de ensino.

Quanto à turma, é válido apontar que a relação que fazemos dos conteúdos com o cotidiano dos alunos e a variação de linguagens das apresentações das oficinas demonstraram um maior índice de envolvimento, ou seja, a praticidade e “concretude” dos temas que abordamos tiveram um retorno relativamente positivo em nível de aprendizagem e interação, a partir da maneira como o fizemos.

Mesmo não sendo uma tarefa fácil trazer um “novo” modelo de aula a cada apresentação, essa técnica se tornou interessante de ser empregada, haja vista que fomos verificando qual a melhor forma de aplicar as oficinas. Mas qual é essa variedade e diversidade que foi/é implementada nas aulas?

De modo geral, sempre buscamos trazer uma ferramenta que puxasse o aluno para mais próximo dos temas das aulas, tais como mapas, músicas, filmes, livros, conteúdos que possam ser relacionados para dar sentido àquilo que estamos tentando passar. Essa correlação nos ajuda a ter uma proximidade maior do aluno e ampliar nossos métodos de abordagens, haja vista que “a sala de aula não é apenas um espaço onde transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos.” (Bittencourt, 2012, p. 57).

Entendendo que o cotidiano de uma escola não está reduzido à sala de aula, tivemos vários outros contratempos que nos prepararam para estarmos sempre atentos para esses momentos. De fato, a dinamicidade desse contexto é um tanto quanto complexa, de modo a nos proporcionar diversas dificuldades no meio do caminho.

SOBRE AS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto História, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), tem como proposta “**Estratégias para o Ensino-Aprendizagem de temas para a História Africana, Afro-brasileira e Indígena**”. Esse tema surge com apoio direto às leis 10.639 e 11.645, como dito anteriormente.

O subprojeto História desenvolveu atividades em conjunto com bolsistas, coordenador de área e supervisora da escola. Dentre diversas reuniões, uma proposta elencada foi um questionário para que pudéssemos conhecer as carências de cada um e, a partir disso, criarmos um plano de ação que pudesse subsidiar essas lacunas. Por conseguinte, o método que encontramos para trilhar esse caminho foram as oficinas de educação étnico-raciais.

Porém, para levar as oficinas à escola campo, tornou-se necessário que os bolsistas obtivessem um aporte teórico e metodológico sobre a temática. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas em livros, artigos e cadernos de formação com assuntos que contemplavam as leis 10.639 e 11.645, dando-nos aportes teóricos e didáticos sobre como trabalhar esses assuntos em sala de aula, trazendo os alunos para as discussões sobre a história africana, afro-brasileira e indígena. A realização da pesquisa bibliográfica tornou-se fundamental para aprofundar as temáticas e obter novas perspectivas através de trabalhos já publicados.

As oficinas foram ministradas nas turmas de 3º ano do Ensino Médio, no horário das aulas de clube⁶; nesse contexto, nós, bolsistas, necessitamos buscar didáticas. Para realizar as oficinas de modo que a turma participasse ativa e intuitivamente, levamos a arte por meio da produção de cartazes pela turma, dinâmicas de autoidentificação para a construção de uma identidade, músicas indígenas e músicas que valorizam a cultura negra. Houve sempre a inquietação em apresentar autores, músicos, artistas, ativistas, figuras políticas negras e indígenas, pois é sabido que abordagens nessa perspectiva no ensino tendem a serem postas em segundo plano, sendo fomentada a postergação de estereótipos e paradigmas.

Outra proposta metodológica é a visita dos estudantes ao espaço universitário. Foram planejadas diversas atividades no encontro para que os alunos pudessem conhecer e se motivar a buscar uma educação superior após a conclusão do Ensino Médio. Ter a Unilab alocada em uma cidade do interior do Ceará pode ser um indicativo de identificação,

⁶ As aulas de clube, no contexto da escola campo da equipe, são momentos nos quais os alunos se reúnem para aprender assuntos para além da sala de aula, questões essas, portanto, transdisciplinares. Um exemplo desses momentos são as competições de xadrez.

além de que a proposta da universidade integre estudantes estrangeiros dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), ou seja, os estudantes podem se integrar à pluralidade cultural que tanto ensinamos nas oficinas.

CONSIDERAÇÕES

A faculdade nos proporciona uma teoria que é fundamental para nossa carreira, mas é por meio da relação entre experimentação/experiência e prática que podemos construir nossa identidade de docentes. Eis aqui a grande funcionalidade do programa, que se apresenta a partir de dois pontos fundamentais.

O primeiro é que, a cada passo que damos em sala de aula, em planejamentos e na criação de estratégias que venham a subverter determinados problemas encontrados no caminho, estamos mais próximos de uma identidade docente sólida e apta a lidar com as questões encontradas dentro e fora da sala.

O segundo ponto é nossa preparação pessoal para essa trajetória, que também atinge prioritariamente a escola e os indivíduos que a compõem, mesmo que indiretamente. Por vezes, as dificuldades que encontramos no decorrer do caminhar, como o currículo, distanciam-nos do tema e do foco da atuação da equipe. Ou seja, em uma sociedade racista e não inclusiva, que geralmente pensa a partir da realidade de um grupo hegemônico e que, conseqüentemente, detém o poder, as pautas dos Movimentos Negro e Indígena não são levadas a sério.

Precisamos lembrar, a cada aula, que nossa função é séria e tem um compromisso com a busca da igualdade, mas, ao mesmo tempo, não considera como verdade a democracia racial. Portanto, consideramos que nosso trabalho é, durante esse tempo de atuação como bolsistas,

primordial para a realidade da escola, haja vista que também estamos ajudando a formar jovens que estejam por dentro dos seus direitos e deveres, além de terem acessos mais minuciosos a aulas com temas antirracistas e que, conseqüentemente, fogem da rota hegemônica educacional.

Nossa atuação vai além das paredes das salas de aula e dos muros da escola, da institucionalização e formalização dos saberes e da lógica mecanizada que é afetada pelo neoliberalismo. Nosso compromisso é com a luta pelos direitos dos povos africanos, afrodescendentes e indígenas, algo que se encontra na ação docente, por meio, principalmente, da formação de estudantes que conheçam a história desses povos e que entendam o quanto nosso processo educativo ainda é marcado por uma narrativa eurocentrada. Pelo exercício da reflexão histórica, portanto, entendemos que é preciso descentralizar e pluralizar os saberes, o que nos leva invariavelmente a uma atuação antirracista.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Curitiba: UFPR, 2006.
- SILVA, Petronilha (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/03 NO PIBID: APRENDIZAGEM DOCENTE E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

*Ana Paula Silva Soares de Castro*¹

*Maryene da Silva Cabral*²

*Milton Queiroz de Castro*³

*Vanessa Ranyelle Ferreira de Oliveira*⁴

*Itacir Marques da Luz*⁵

Subprojeto História

INTRODUÇÃO

A Lei Nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório, nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, o ensino sobre história e cultura afro-brasileira, da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é mostrar a relevância e a importância da Lei 10.639/03, juntamente com o PIBID História. O subprojeto tem o intuito de promover um aprendizado diferenciado, propondo aos acadêmicos a vivência na realidade escolar, dando possibilidades de integração entre conceitos e conteúdo no que diz respeito à didática, à sala de aula e à noção sobre as questões voltadas à

¹ anna.paula.ssoares@gmail.com

² maryenesilva94@gmail.com

³ miltonqueiroz@aluno.unilab.edu.br

⁴ vanessalibra54@gmail.com

⁵ itacirluz@gmail.com

educação antirracista, diversidade, cultura, respeito, dentre outros. Com a promulgação dessa, lei tem-se mais um instrumento político-jurídico para o enfrentamento dos preconceitos que infelizmente se perpetuam durante muito tempo na sociedade brasileira, contra os quais ações no campo educacional têm sido fundamentais. Afinal, pela educação o público pode vir a ter acesso a uma infinidade de conhecimentos, dentre eles o conhecimento dessa lei, suas motivações e objetivos na nossa atual sociedade, além dos impasses para sua execução, no que se insere, inclusive, as dificuldades de se trabalhar essas temáticas em sala de aula.

Diversos autores (Guedes; Nunes; Andrade, 2013) argumentam que integrar culturas é seguir um caminho um tanto quanto difícil, porém não é insuperável. Dessa maneira, é necessário tornar visível a importância das culturas de matriz africana na formação brasileira e provocar na sociedade uma reflexão sobre a influência desse continente na construção da nossa sociedade. Provocar essa reflexão implica fomentar conhecimento e até mesmo autoconhecimento dos indivíduos, que começam a entender um pouco sobre sua ancestralidade, sua cultura e seu povo.

Nesse sentido, são notáveis os impactos positivos que a educação pode provocar quando é colocada em prática, pois é capaz de exercer um papel determinante para a superação do agravamento dos abismos sociais, provocando o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e transgredindo barreiras que antes pareciam insuperáveis. Espaços como a escola são fundamentais para fomentar reflexões através de diferentes perspectivas, sendo reconhecidamente um lugar de distintas relações sociais (Pereira, 2007, p. 15). Por meio da escola, portanto, um lugar repleto de diferenças sociais e culturais, é possível

aprender a lutar contra o preconceito e, em especial, ser atuante sobre a questão racial.

A partir do ano de 2003, passou a ser obrigatório o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira, com a promulgação da Lei 10.639. Esse marco legal traz às salas de aula um estímulo – ou provocação – a discentes e docentes na discussão sobre essa pauta, pois, de maneira certa, fornece ao professor um parâmetro para debater as questões étnico-raciais que são asseguradas em lei. O professor, como agente de promoção do conhecimento em sala de aula, é capaz de, a partir da abordagem de temas fundamentais, provocar a reflexão e a percepção sobre a importância desse conhecimento e seu papel no processo de desconstrução de preconceitos. Sabe-se que trabalhar questões raciais em sala de aula não é uma tarefa fácil justamente por existir um preconceito estrutural na sociedade brasileira que acarreta a dificuldade de entendimento dos indivíduos.

Sendo assim, este artigo visa debater a influência da Lei 10.639/2003 nas escolas brasileiras, a partir da experiência vivida numa escola do município de Aracoiaba/CE. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisamos alguns escritos na área das relações étnico-raciais, a fim de subsidiar nossa perspectiva sobre o ensino e a prática da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

A CONSTRUÇÃO DA DESIGUALDADE

Em 13 de maio de 1888, foi assinada, pela princesa Isabel, a Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil. No entanto, os escravizados recém-libertos, após séculos de exploração do seu trabalho, saíram desse processo sem nenhum meio para viabilizar sua efetiva inserção social. Pelo contrário, o que lhes coube foi descaso, preconceitos e

injustiças, um problema que o Brasil carrega até os dias de hoje. Diante dessa situação, a população negra precisou tomar iniciativa para se inserir na sociedade – apesar de discriminatória –, sobreviver e criar sua própria identidade em meio à imposição de estereótipos e interiorização, como destaca Kabengele Munanga (2006).

Um dos aspectos que contribuem para esse estereótipo é a narrativa sobre a colonização, pois ainda hoje persiste a difusão de histórias distorcidas na sociedade em geral e particularmente, segundo Adichie (2019). Esse argumento traz reflexões sobre a população negra, que, para conseguir se entender como sujeito histórico e se reconhecer como parte da sociedade, passou por lutas e resistência ao longo do tempo, uma vez que a história continua fortemente sendo abordada pelo ponto de vista do colonizador, revelando-se, portanto, distante das vivências e dos interesses de boa parte da população. De acordo com Munanga (1999, p. 16), “Apesar de ter fracassado processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente do coletivo brasileiro”.

Diante da ideologia de superioridade branca, faz-se necessária uma afirmação dos negros em relação à sua própria identidade a fim de serem vistos como sujeitos de direito. Nesse sentido, o movimento social negro tem se voltado para o tema da educação como meio para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, de modo a reafirmar sua identidade, reconhecimento e inclusão social.

Os negros militares buscavam reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico, e isso exigiu deles um tipo de compromisso pessoal e de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas de toda a população nacional. Esses movimentos foram importantes para o

combate do preconceito e desigualdade no cotidiano escolar; a luta pela inclusão dos estudos africanos no âmbito curricular da população afrodescendente na educação básica brasileira foi forte, e a temática passou a ser discutida nos debates políticos. Trata-se de reivindicações no sentido de proposições, estratégias e ação política na luta antirracista em inflexões no contexto da História do Brasil, como se refletir sobre a identidade de um povo, bem como as questões étnico-raciais, constituição histórica e sociocultural na esfera brasileira.

Os atos públicos são fontes privilegiadas para aprender o movimento como um todo: as alianças, as bandeiras, os oponentes, as organizações, as lideranças, os símbolos, as identidades coletivas, os discursos. Ademais, as marchas públicas permitem visualizar a trajetória do movimento social ao longo do tempo, sendo possíveis as verificações das regularidades dos eventos, bem como as suas possíveis inovações (Rios, 2010, p. 42).

Atualmente, vemos na escola um espaço pouco democrático que pode ser transformado num espaço aberto às diversidades culturais para descoberta de novos conhecimentos. Para isso, segundo Valente (2003), o que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver ao discurso escolar aquilo que hoje é ocultado: o uso social é feito de conhecimentos que ela transmite. A escola, então, serve como ferramenta de saberes, promovendo a transformação de mentes e a ampliação do conhecimento crítico dos alunos.

A Lei 10.639/03 foi regulamentada para promoção da igualdade racial, intervindo diretamente na área da educação, como forma de reparar uma dívida social com a população negra contraída durante o período escravagista e nos períodos posteriores, com o processo de exclusão e de práticas racistas justificadas pelo mito da democracia racial. As ações sociais permitem valorizar a história, a cultura e a

identidade dos negros. Contudo, não basta somente ter conteúdo programático no currículo, e, nesse sentido, a lei sinaliza para a possibilidade de sua aplicação tanto dentro quanto fora da escola, trazendo contribuições para a comunidade mais ampla. Tendo em vista o crescimento dos casos de discriminação racial, a exposição da lei no âmbito externo contribui tanto para o enfrentamento e a eventual diminuição desses casos como para os impactos positivos de sua aplicação.

Podemos destacar, como uma grande conquista da população negra no contexto da educação brasileira, a Lei 10.639/03, assinada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003. Após essa conquista, aos poucos, muitos espaços foram se abrindo para os negros, embora até hoje lutem por seu espaço na sociedade.

A lei simboliza o resultado de todas as lutas e persistência de um povo que sonha com seus direitos e faz parte da mesma sociedade. Com determinação da referida lei, reafirma-se direito e educação para todos, destacando o conhecimento e o reconhecimento das diferenças. É importante pontuar que, para essa lei ser implementada, foram necessárias muitas lutas antes, dentre as quais, as de indivíduos que foram escravizados e arrancados de suas culturas e saberes.

Compreendemos que a lei é um conhecimento para o caminho da verdadeira história de um povo que foi ocultado nos muitos materiais didáticos, currículos escolares ou até mesmo nas mídias, que eram usadas inteiramente a favor dos brancos. Por isso, existe uma grande importância de ouvir saberes de povos que sofreram para serem considerados parte da sociedade. A lei para nós significa ampliar os conhecimentos e expandir a educação antirracista no ambiente escolar, contribuindo também para o processo de afirmação de identidade dos estudantes e relações étnico-raciais. Diante desse processo de

identidade dos estudantes, é de suma importância levar em consideração seus aspectos de ancestralidade que são parte desse autorreconhecimento na sociedade brasileira.

Esse movimento de desconstrução do racismo com base na diversidade cultural, ao apresentar a história do Brasil numa perspectiva não eurocêntrica, pode render outros frutos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos, contribuindo para a formação de indivíduos pensantes e que consigam enxergar que fazem parte das lutas sociais.

Ao iniciar o subprojeto PIBID, na escola Almir Pinto, foi realizada uma visita para conhecermos o espaço físico e o seu funcionamento, havendo reuniões e pesquisa sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). A escola é bem-organizada e limpa, os funcionários são receptivos, a sala de aula reservada comporta a quantidade de alunos e possui equipamentos tecnológicos com acesso à internet. A supervisora do subprojeto História deu prioridade para os bolsistas iniciarem o trabalho com a turma de 1º ano. O foco principal das oficinas foi falar sobre o racismo e conscientização da educação antirracista, e para isso os bolsistas estiveram empenhados em procurar fontes que tratavam sobre o racismo, para que fosse possível a realização da atividade com os alunos. Nas primeiras oficinas foram trabalhados os aspectos históricos do Brasil; os alunos ficaram atentos, houve discurso, relatos, experiências vivenciadas com eles, houve atenção e participação.

Em uma das nossas experiências nas oficinas do subprojeto de História, decidimos trabalhar educação e relações étnico-raciais, direcionando uma dinâmica que fez todos os alunos refletirem acerca do racismo no ambiente escolar. Ao iniciarmos, falamos sobre a importância da cultura afro-brasileira, sobre os preconceitos que existem na sociedade, o porquê de o Brasil carregar até os dias atuais

esse problema, como podemos valorizar as diversidades. Deparamo-nos com reflexões e falas interessantes e, a partir disso, explicamos sobre a importância da Lei 10.639/03 e sua finalidade, reforçando e mostrando para os estudantes que não conheciam a contribuição da lei na educação e em uma sociedade.

Os encontros ocorriam semanalmente com os bolsistas e a supervisora, e foi decidido que trabalharíamos vários temas relacionados à educação antirracista. Os conteúdos foram explorados por meio de filmes, discussões e palestras; abordamos *bullying*, racismo, preconceitos e diversidade cultural, dentre outros temas. Houve muitos relatos dos próprios alunos, e a exposição de vídeos ajudou bastante a contextualizar os assuntos com a História.

Para viabilizar um bom andamento dos encontros, realizaram-se as seguintes ações, que foram definidas em discussões entre pibidianos via grupo de WhatsApp. Ficou decidido entre os bolsistas fazerem várias pesquisas sobre a temática proposta pela coordenação do subprojeto, para dar andamento às aplicações das atividades, e notamos que isso auxiliou bastante no desenvolvimento da didática.

Dividimos os alunos em grupos e aplicamos questionários sobre as relações étnico-raciais. A maioria interagiu com suas respostas apoiadas em seus conhecimentos; para maior compreensão, os pibidianos esclareceram as dúvidas. Houve troca de conhecimentos, a supervisora também acrescentou suas opiniões, e percebemos que compreenderam tanto o tema da oficina quanto o conteúdo abordado. Encerramos o encontro e em seguida nos despedimos. Foi prazeroso acolher a opinião e relatos de jovens que estão em busca de um futuro melhor. Afinal, somos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), estamos desenvolvendo atividades voltadas para a educação racial, tendo como apoio as

referências teóricas e falas de alguns autores. As oficinas foram elaboradas de acordo com os temas propostos, e os alunos participaram com atenção dos debates. As opiniões e expressões contribuíram para a formação dos alunos. Durante as oficinas, pudemos detectar o interesse dos alunos na temática e a vontade de conhecer e de participar da luta racial na sociedade, aspecto que nos trouxe um sentimento de satisfação e de dever cumprido.

A dinâmica da oficina foi a seguinte: organizamos os alunos em duplas e perguntamos a eles se conheciam casos de racismos e se alguém já tinha sido vítima, atividade que instigou bastante os alunos. A professora supervisora também fez sua fala e ficamos surpresos ao ouvir os relatos e as expressões naquele momento. Encerramos a atividade com um discurso sobre a importância de fazer valer a lei citada nos parágrafos anteriores. Isso nos faz acreditar que nosso trabalho tem relevância e que pode contribuir para a educação que possua como principal viés a diversidade em sala de aula. Como bolsistas, o subprojeto de História contribuiu para as nossas práticas pedagógicas e foi possível conhecer de perto o sistema da educação básica e vivenciar as dificuldades em sala de aula. Participar da rotina escolar dos alunos e de toda a instituição do ensino nos prepara para exercer a licenciatura da melhor forma possível.

Ficamos de retornar, dessa vez com novas metodologias voltadas para o combate ao racismo, e temos certeza de que os alunos irão se dedicar. “Os alunos e professores devem se organizar em comunidades de aprendizagem, trocando e construindo novos saberes com intuito de desmistificar situações de discriminação e racismo” (Lopes, 2005, p.185). Sendo assim, os novos saberes e conhecimentos contribuem para professor e aluno, tornando-os seres humanos politizados que carregam consigo as críticas sociais vividas pela sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o contexto de pesquisa ressaltada neste trabalho, é possível observar a grande importância da Lei nº 10.639 para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visto que contribui também para a luta contra o racismo, a discriminação e qualquer ato que venha a ferir os direitos humanos. Além do mais, não somente as lutas raciais ganham força com a lei, mas esta também torna os indivíduos críticos e aptos ao conhecimento. A contribuição da Lei nº 10.639 faz alusão a uma dívida histórica devido à colonização que fez o apagamento de língua e corpos. Por isso, trabalhos como este são de suma importância, mostrando a grande importância de ensinar nas escolas a cultura afro-brasileira não somente em datas comemorativas, mas também durante todo o período letivo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como foi mostrado durante este trabalho, desempenha um papel de suma importância na eficácia do ensino das culturas e desconstrução do preconceito racial, pois os bolsistas levam temáticas com o principal objetivo de desconstruir conceitos racistas e discriminatórios. A vivência em sala de aula e a produção de materiais que são expostos para os alunos contribuem para nosso processo de formação, tornando-nos professores que possuam conhecimento crítico e que venham a repassar da melhor maneira possível a importância da Lei, do conhecimento das culturas afro-brasileiras e do ensino da História em sala de aula.

As oficinas contribuíram para nosso processo de formação como graduandos, pois, além de planejar aulas, foram feitos estudos e reflexões de suma importância para a nossa formação e para compartilhar com os alunos. Por fim, foram alcançados os objetivos iniciais de dissertar sobre a importância da Lei 10.639/03, mostrar que

podem ser ensinadas tanto a história quanto as culturas afro-brasileiras que contribuem imensamente para uma luta antirracista e para a formação dos indivíduos. Ademais, é cabível pontuar a importância de trabalhos com essa linha de visão que consigam dissertar sobre as questões étnico-raciais com os indivíduos e a sociedade. Este trabalho contribuiu também para os saberes sobre a lei e sobre as lutas raciais, sendo de suma importância serem faladas por professores e núcleo gestor.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília/DF: SEPPPIR, 2004.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.
- GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; DE ANDRADE, Tatiane. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 421-430, 2013.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 15 out. 2023.
- LOPES, Véra Neusa. Racismo Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2. Ed. Brasília: Secad, 2005.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Lucena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639. **Revista África e Africanidades**, São Paulo, ano 3, n. 11, p. 1-17, nov. 2010. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_16.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

RIOS, Terezinha Azeredo. **O gesto do professor ensina**. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25/3/D04_O_Gesto_do_Professor_Ensina.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (org.). **Diversidade, cultura e educação**. São Paulo: Biruta, 2003.

23

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ACERCA DA PRÁTICA DOCENTE NO ÂMBITO DO PIBID (2022-2023)

*Wemblay Johnson de Souza Gondim*¹

*Gleidiane Lima Rocha*²

*Eugénio Sachicomba Paulo Capingãla*³

*Flaviane de Lima Silva*⁴

*Sílvia Monteiro da Costa*⁵

*Itacir Marques da Luz*⁶

Subprojeto História

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a finalidade de apresentar as atividades no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa resultante da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura inserções no cotidiano das escolas públicas de educação básica. O PIBID-Unilab 2022-2024 estabelece como princípios: valorização da autonomia do licenciando em formação; destaque para o trabalho coletivo, interdisciplinar e intercultural; articulação das ações com a Base Nacional Comum Curricular; incentivo à criatividade, à inovação e à ética por meio da interação com os pares na universidade e na escola; melhoria das habilidades de fala, de escuta, de leitura e de escrita dos discentes de licenciatura.

¹ wemblayjohnson18@gmail.com

² gleidanielimaroc@gmail.com

³ eugeniosachicomba@gmail.com

⁴ flavianelimasilva303@gmail.com

⁵ silviacosta.monteiro@gmail.com

⁶ itacirluz@unilab.edu.br

Dessa forma, o subprojeto PIBID/História-Unilab tem por objetivo desenvolver ações e reflexões relacionadas à superação dos preconceitos e discriminações na sociedade brasileira, sobretudo, no que se refere às questões étnico-raciais, problematizando conteúdos e refletindo sobre como certas estratégias podem contemplar a centralidade das histórias dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros. Afinal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a obrigatoriedade e necessidade do ensino e aprendizagem epistemológica desses povos, principalmente para que se possibilite formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para uma vida moldada pela ética e pelo respeito.

De modo específico, o subprojeto PIBID/História-CE tem como foco garantir a interação entre as escolas de educação básica e a universidade, pensando especificamente na contribuição que os diferentes sistemas, níveis e modalidades de ensino possam manter por meio da formação inicial dos estudantes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Nesta edição, o programa articula-se aos pressupostos do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), sobretudo, no que concerne à formação de professores-pesquisadores conectados às questões da contemporaneidade. O propósito desse tipo de articulação é promover ações que contemplem a indissociabilidade entre teoria e prática, a partir da relação entre a Unilab e escolas da região do Maciço de Baturité, buscando materializar nesse espaço as finalidades das leis 10.6339/03 e 11.645/08.

Ao estar em contato direto com o cotidiano docente, há algumas abordagens norteadoras que se configuram como objetivos específicos. São elas: Realizar um diagnóstico do contexto socioeducacional nas escolas campo visando ao fortalecimento das ações do PIBID; Construir

estratégias pedagógicas que busquem superar a desigualdade étnico-racial presente nas escolas campo, nos níveis de ensino onde atuarão os BIDs; Criar mecanismos para construção de uma identidade docente em diálogo com a proposta de trabalho, comprometida com a valorização e elevação da qualidade de ensino na educação básica; Reduzir os níveis de evasão de discentes nos cursos de licenciatura da Unilab; e Potencializar as habilidades acadêmicas dos discentes articulando teoria e prática em suas ações pedagógicas.

Como a inserção de discentes da licenciatura plena em História deu-se na Escola Pública Estadual de Ensino Médio Maria do Carmo Bezerra, situada no município de Acarape/CE, é preciso destacar o papel colaborativo dessa instituição escolar, que atuou de forma significativa no núcleo de trabalho.

DESENVOLVIMENTO

O CARÁTER DO PROGRAMA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem o caráter de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010). Com base no exposto, enquanto professores de História em processo de formação, é possível notar que o PIBID, no subprojeto História-CE, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), é uma ferramenta indispensável para o processo de engrandecimento profissional, essencialmente, no que tange à construção de educadores comprometidos em reverter as desigualdades presentes nas instituições de ensino formal do Brasil.

ADVERSIDADES ENCONTRADAS NO DECORRER DAS IMERSÕES NA ESCOLA CAMPO

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2023, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no tópico PNAD Educação, que traça um panorama do sistema de ensino no país, explana que há uma considerável quantidade de evasão escolar. Os dados informam que o objetivo dos estudantes ao evadir é ingressar no mercado de trabalho e garantir a subsistência. Ademais, salienta-se que o analfabetismo é uma pauta corriqueira nesses resultados, podendo os dados se intensificarem e variarem quando levamos em consideração categorias como raça, gênero e classe social desses abandonos escolares.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, averigua-se que, além das pendências e objetivos apresentados pela matriz do PIBID, em muitos casos, ao imergir em direção às repartições escolares, diversas outras questões vêm à tona. Essas adversidades da escolarização dificultam ainda mais a atuação dos profissionais da educação, uma vez que os problemas sociais, como a fome, o desemprego e as diferentes formas de preconceito, não podem (e não devem) ser banalizados e marginalizados. Mais precisamente, ao exercer esse ofício de educador, automaticamente, o docente assume um compromisso intrínseco com o combate às desigualdades sociais e econômicas que assolam grande parte da população brasileira.

Isso significa que, mesmo havendo um plano de intervenção pedagógica que contempla o ensino da Lei 11.645/2008, foi observado que outras demandas institucionais que fogem dos parâmetros específicos estabelecidos pelo PIBID também necessitam de atenção. Questionamentos bastante plausíveis que se encaixam com essa perspectiva foram postos à reflexão: Estaria no tipo de intervenção

pedagógica a explicação quando parte de uma determinada turma não é alfabetizada e letrada? A escola tem suporte e interesse para ajudar alunos que sofrem de insegurança alimentar? Como o professor deve agir diante de uma injúria racial ou homofobia dentro de sala de aula? O núcleo gestor da instituição de ensino acata ou refuta as denúncias de preconceitos? Pode-se salientar que esses são alguns exemplos que fizeram parte do saber-fazer docente durante o trajeto vivenciado até o presente momento.

AÇÕES DESENVOLVIDAS AO LONGO DO PERCURSO DO PROGRAMA

Ao longo dos meses de realização do subprojeto, foram realizadas atividades como leituras de textos, sínteses das leituras, postagens de comentários dos textos no ambiente virtual de aprendizagem, atividades realizadas na biblioteca da Escola Maria do Carmo Bezerra, contribuições para a feira científica, planejamento de atividades, acompanhamento do planejamento da área de Ciências Humanas, realização de oficinas de relações étnico-raciais, reuniões, elaboração por escrito de portfólios, relatos dos acontecimentos e frequências mensais, além da elaboração de resumos simples para apresentação na Semana Universitária da Unilab.

No que diz respeito às leituras realizadas ao longo do programa, é possível citar tipos de atividades diversificadas que foram elaboradas em formato de síntese.

Quadro 1 – Títulos e Autores

Título do texto	Autores
Caderno de Formação – Vol. 2 Aproximações iniciais com o PIBID-Unilab	Elcimar Simão Martins (Organizador)
A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação	Celso João Ferretti

Um pensar processos formativos de bolsistas PIBID – adequando práticas perante a imprevisibilidade cotidiana	Francisco Lucas Silva de Castro; Maria das Graças de Castro Cavalcante; Aleandro Lopes Lima; Iracelma Pereira de Lima Barbosa; José Josberto Montenegro Sousa.
Concepções de Educação Histórica e Temporalidade	Flávio Batista dos Santos; Marlene Rosa Cainelli

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro texto que foi utilizado para leitura e sobre o qual foram produzidos comentários em fórum acerca do conteúdo da referida produção acadêmica foi “Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação”, de Nilma Lino Gomes. Também foi realizada a elaboração de síntese do filme *Cabeça de Nêgo*, do diretor Déo Cardoso.

Já no que concerne às imersões em salas de aula, inicialmente, juntamente com o coordenador e a supervisora, realizamos uma reunião para apaziguamento, delimitação e organização do grupo como um todo. Após isto, objetivando organizar as atuações diretas na escola campo, construímos uma matriz de planejamento que consistiu basicamente em distribuir a equipe em grupos e agendar em quais dias iríamos abordar a temática étnico-racial nas aulas de clube na escola, conforme a necessidade e capacidade do grupo e da escola campo, revezando os integrantes quando oportuno.

Decidimos que as temáticas a serem desenvolvidas nas turmas de 3º ano deveriam se interligar com relações étnico-raciais. Desse modo, almejando contemplar três turmas distintas do 3º ano, dividimos a equipe de bolsistas em trios, sendo que cada equipe escolheria seu próprio método de intervenção pedagógica nas oficinas. A equipe redatora deste trabalho ficou responsável de realizar as oficinas na turma do 3º ano A. Muitas aulas foram ministradas nos seguintes dias e com as respectivas temáticas:

Quadro 2 – Datas e temas das oficinas

Data da oficina	Tema
27 de abril de 2023	Texto de Chimamanda Ngozi Adichie, chamado <i>O perigo de uma história única</i> .
4 de maio de 2023	Discussão acerca da Resenha do Livro <i>O que é Racismo Estrutural?</i> , de Silvio Almeida.
11 de maio de 2023	Movimentos Negros.
18 de maio de 2023	Tipos de racismo (Estrutural, Recreativo e Institucional).
25 de maio de 2023	Mito da Igualdade Racial, quadro <i>A Redenção de Cam</i> e política de branqueamento.
14 de setembro de 2023	Dinâmica com questões de revisão acerca dos conteúdos ministrados.
26 de outubro de 2023	Explicação acerca de quotas raciais, Lei nº 11.645 e importância de combate ao racismo, em seguida questões para avaliação da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à participação dos estudantes do PIBID em eventos, no dia 3 de abril de 2023, aconteceu o IV Seminário de Apresentação de Resultados PIBID e Residência Pedagógica, ocasião em que duas estudantes do PIBID apresentaram trabalho construído com a colaboração dos demais integrantes. Os estudantes do PIBID também contribuíram para a elaboração de projetos para a Feira Científica da Escola Maria do Carmo, a qual aconteceu em 15 de junho de 2023. Nessa ocasião, os estudantes do PIBID auxiliaram na orientação dos alunos da Escola Maria do Carmo. Cabe ressaltar que, nos meses de julho e agosto de 2023, os estudantes do PIBID escreveram resumos simples para apresentação na Semana Universitária da Unilab.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, considerando que o PIBID promove contato direto entre universitários e o público externo à universidade, é sabido salientar que os conhecimentos obtidos durante o processo de graduação podem e devem ser usados durante as aulas ministradas. Pode-se afirmar

também que, durante os diversos momentos percorridos até aqui, nota-se que a indissociabilidade entre teoria e prática foi essencial para obtenção de resultados palpáveis, sendo alcançada por todos os bolsistas envolvidos. Isso significa que as pendências, as responsabilidades, as adversidades e os comprometimentos envolvidos durante o procedimento metodológico que antecede e quando da inserção na escola desencadearam nos acadêmicos aperfeiçoamento profissional e pessoal. Outros aspectos que ajudam o futuro docente a aprimorar a oratória, a retórica, a narrativa e a argumentação serviram demasiadamente para o processo de iniciação à docência.

Além de tudo, o ambiente escolar atenuou o sentimento de insegurança causado por eventuais temores a julgamentos de terceiros; ao longo dos encontros semanais, foi necessário realizar planejamentos e propostas semelhantes aos planos de aulas que o saber-fazer docente exige; o gerenciamento do tempo foi sendo aperfeiçoado a partir das reuniões e nas imersões em salas de aula, ou seja, através dos encontros, a consciência do tempo de aula foi algo bastante trabalhado, assim como a capacidade que consiste na procura por temáticas interdisciplinares que colaborem com a proposta semestral da equipe, focando, especialmente, em combater os estigmas étnico-raciais presentes no ambiente escolar.

Condensando, uma vez que o PIBID tem como objetivo promover e valorizar a diversidade étnico-racial, respeitando e apresentando as diferentes culturas desses grupos, é aprendendo sobre essas questões que os estudantes têm a chance de formar uma consciência mais crítica, conhecendo a realidade social e destruindo estereótipos e preconceitos enraizados de forma estrutural na sociedade. É enriquecedora a experiência proporcionada pelo projeto, o fortalecimento da relação entre escola e universidade com a troca de práticas e de conhecimentos

entre os alunos, os bolsistas do Ensino Superior e os professores do Ensino Médio, que vai além da prática, tendo uma formação metodológica. É de inteira importância essa interação. No decorrer das oficinas desenvolvidas, os universitários colocam em prática o que foi aprendido até então em sua trajetória acadêmica e, a partir disso, conhecem um pouco da vivência da docência e são preparados para os diversos contextos escolares, o que contribui para a formação dos futuros professores e para a qualidade da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **PNAD Contínua 2022**. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 28 set. 2023.

24

OFICINAS TEMÁTICAS PARA SUPERAR O RACISMO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DO PIBID HISTÓRIA

*Nildo Gomes Caomique*¹

*Mussa Djaló*²

*Bruno de Paula Rodrigues*³

*Vanessa Ranyelle Ferreira de Oliveira*⁴

*Itacir Marques da Luz*⁵

Subprojeto: História CE

INTRODUÇÃO

O racismo é o conjunto de ideias e crenças disseminadas num determinado período para estabelecer hierarquias entre grupos sociais no mundo. Atualmente, essas teorias constituem um dos maiores problemas enfrentados, principalmente, nos países que foram alvos de sistema escravocrata e colonial. A formatação dessas ideias fez com que muitas pessoas se tornassem vítimas de preconceito, discriminação e desigualdade.

A escola, como parte da sociedade, também é um lugar onde o racismo contra pessoas negras se manifesta, tendo frequentemente a cor de pele e o tipo de cabelo como principais alvos de discriminação. Sendo assim, faz-se muito pertinente a discussão na sala de aula sobre esses atos racistas, de modo a desconstruir essa noção de inferiorização contra pessoas negras, ainda mais sendo o Brasil um dos países no

¹ Gomescaomique1@gmail.com

² mussadjalo9345@gmail.com

³ brunodepaularodrigues2020@gmail.com

⁴ vanessalibra54@gmail.com

⁵ itacirluz@unilab.edu.br

mundo com maior número de população negra. Como destaca Glória Moura (2005, p. 69), importa: “Pensar em tantos brasileiros que negam sua identidade, inclusive porque a escola não lhes permitiu conhecer sua história e saber quem são”.

Diante disso, o artigo se propõe trazer algumas reflexões sobre essa questão étnico-racial a partir do desafio de lidar com o tema no contexto escolar. Isso porque entendemos a escola como um lugar cujo papel é fundamental no desenvolvimento de novos espaços que integrem a valorização das múltiplas identidades dos povos brasileiros.

Portanto, nossa reflexão se concentra na experiência cotidiana de estudantes da E.E.M. Almir Pinto, no município de Aracoiaba, Ceará, em relação ao racismo, assim como sobre a importância de estimular o conhecimento sobre a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena junto a esse público e nessa instituição.

REFERENCIAL TEÓRICO

No seu livro intitulado *Racismo estrutural*, Silvio Almeida assevera a existência de controvérsia etimológica do termo raça, que sempre teve ligação com forma de estabelecer hierarquia, começando entre plantas, animais, e por último nos seres humanos. Ainda segundo esse autor, a ideia da raça tem a ver com a Era Moderna, desde meados do século XVI, e o seu sentido está ligado aos momentos históricos em que foi utilizada, sempre acompanhada de conflito, poder e decisão (ALMEIDA, 2019).

Por sua vez, BORRET (*et al*, 2020) consideram o termo raça como uma categoria com diferentes definições utilizadas para descrever grupos que apresentam características semelhantes ou similares morfológicamente. Porém, entende-se que o termo não possui um valor biológico quando associado aos seres humanos, uma vez que o genoma

humano - constituído por 25 mil genes -, apesar de implicar em diferenças na cor da pele, forma dos cabelos, formato do nariz, não são determinantes para a caracterização de todos os grupos. Munanga (2002, pp. 11-20) descreve o conceito da raça da seguinte forma:

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza* que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em português como Lineu (1707-1778), o uso para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada.

Nesse sentido, debater a ideia de raça nos remete à importância que o termo tem ganhado para a compreensão das demandas sociais do mundo moderno (ALMEIDA, 2019). Portanto, percebe-se a importância da compreensão dos antecedentes que propiciaram a criação do termo raça, que posteriormente resultou no surgimento do termo racismo. Acerca disso, Almeida (2019) apresenta a classificação em três formas: racismo subjetivo, racismo de Estado e racismo econômico.

No que tange ao racismo individual, este é entendido como uma anomalia, ou seja, voltada às questões psicológicas ou a uma irracionalidade que somente por meio do campo jurídico pode ser combatida, razão pela qual o autor afirma que essa visão individualista, em alguns casos, pode não aceitar a existência do racismo, mas sim do preconceito, para favorecer a origem psicológica. Para Almeida (2019), na percepção dos defensores dessa corrente, não há existência de instituições racistas, mas sim de indivíduos racistas que, de uma forma isolada, desenvolvem as suas ações.

Sobre a concepção institucional, de acordo com o autor, o racismo não pode ser reduzido ao comportamento individual das pessoas, mas sim deve ser visto como um resultado do funcionamento das

instituições devido às diferentes formas como as instituições atuam promovendo vantagem, desvantagem e privilégios tendo como base a raça. Porém, ele alerta que nem todas as instituições atuam da mesma forma por serem estruturalmente semelhantes; não são iguais no modo de atuar ou de se comportar. Nesse caso, o autor nos remete à importância que as instituições têm de normalizar certos comportamentos e padrões relacionais numa determinada sociedade.

Já a concepção estrutural do racismo é outra face que brota no comportamento das instituições, pois, para o autor, o que as instituições expressam são resultados das normas estruturantes que modelam a manutenção dessa sociedade, dentre as quais se insere o racismo. Portanto, sobre o exposto, percebe-se que o racismo é fruto das relações sociais, ou seja, expressão da estrutura social no seu aspecto político, social, econômico e jurídico. Para Kabengele Munanga (2002, pp. 11-20), o racismo seria:

O racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, etc. Que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Perante o exposto, pode-se afirmar que a raça e o racismo são resultados da criação humana com intuito de criar hierarquia social e,

no Brasil, isso incide diretamente sobre os afro-brasileiros. Tal incidência pode se manifestar nas diferentes dimensões da vida social e, inclusive, pela via das instituições. Nesse sentido, voltamo-nos para a compreensão desse fenômeno no âmbito escolar a partir das experiências vivenciadas na E.E.M. Almir Pinto, localizada no município de Aracoíaba, Ceará, que consiste em uma das escolas-base do subprojeto História, dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

METODOLOGIA

Partindo da abordagem qualitativa, as atividades foram desenvolvidas, num primeiro momento, recorrendo-se às perguntas abertas de modo a se ter um panorama dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática em questão. Estruturalmente, as atividades foram divididas em seis partes distintas. Na primeira parte, fez-se uma breve apresentação sobre o tema e o objetivo da oficina temática. Na segunda parte, foi feita uma discussão teórico-conceitual sobre racismo. Na terceira parte, apresentaram-se as abordagens metodológicas usadas para a materialização do trabalho. Na quarta parte, fez-se a descrição das entrevistas realizadas, e, na quinta parte, realizaram-se as análises das perguntas. Na sexta e última parte, foram apresentadas as considerações finais da atividade.

A elaboração das perguntas possui como uma das suas características o uso de questionários básicos fundamentados em teorias e hipóteses que estão ligadas à temática pesquisada. Uma das razões do uso dos questionários está relacionada com a possibilidade de surgimento de novas hipóteses com base nas respostas obtidas. Além disso, como destaca Triviños (1987), o uso das perguntas possibilita a

descrição mais detalhada dos fenômenos que ocorrem dentro de uma determinada sociedade, abrindo caminho para sua explicação e compreensão no seu todo (*apud* MANZINI, 2004).

Mediante o exposto, percebe-se a utilidade do uso das perguntas num processo de realização da atividade, possibilitando ao docente ampliar o seu repertório sobre a temática em estudo, neste caso, sobre o racismo no Brasil, tendo como foco principal os estudantes da escola Almir Pinto.

REALIZAÇÃO DAS OFICINAS

No que diz respeito às oficinas, estas ocorreram na escola campo E.E.M. Almir Pinto, com os estudantes do Ensino Médio, no período de julho a outubro de 2023. Na ocasião, através de *slides* e projetor, foi realizada a exibição de imagens e vídeos relacionados ao racismo na escola e na sociedade brasileira, seguidos de explicação e contextualização sobre o contexto em que esses estudantes estão inseridos. Também foram lançados alguns questionamentos aos alunos para motivar sua participação e interação na atividade.

Sobre a questão do racismo na escola, questionamos os alunos em relação às suas identidades étnico-raciais e, a partir desses questionamentos, acabamos descobrindo que vários alunos não sabem se identificar. A partir daí, começamos a lhes explicar como alguém pode se identificar; depois disso, fomos questionados pelos discentes sobre como nos identificamos. A atividade foi realizada no dia 24 de agosto de 2023, das 07h00 às 11h00, e abaixo apresentamos o registro da participação de uma das estudantes do Ensino Médio dessa escola.

Figura 1



Fonte: registro produzido pelos autores.

O roteiro da atividade continha duas perguntas: Qual é o seu entendimento sobre o racismo? No seu ponto de vista o racismo pode ser combatido? Se sim, como? Dentre as manifestações apresentadas diante dessas questões, destacamos a que se segue:

“O racismo é um termo criado pelos homens com a finalidade de criar hierarquia social entre as pessoas ou grupos. Diante disso, do meu ponto de vista o racismo pode sim ser combatido, porque não é algo natural, mas sim são invenções humanas para criar diferença entre os indivíduos, razão pela qual, depende da vontade de todos e, principalmente da política do Estado. Além disso, as mudanças de atitude das pessoas serão fundamentais nesse processo de combate ao racismo, ou seja, deixar de olhar para o outro como estranho ou diferente será um passo fundamental.”

Durante a análise das respostas às perguntas colocadas, percebemos ainda mais o quanto é urgente e importante debatermos a questão do racismo, de modo geral e, mais especificamente, no caso

brasileiro, além da necessidade de promoção de conhecimento de matriz africana e indígena. Isso porque, dentre as manifestações registradas, foi possível constatar a preocupação por se viver nesse tipo de contexto em que não se imaginava passar por tal situação.

Entendemos que isso ocorre porque vigora no Brasil uma espécie de “máscara do silenciamento”, que, de acordo com Grada Kilomba (2019), consiste em um instrumento primordial para o projeto colonial dos europeus ao longo da ocupação de outros continentes (KILOMBA, 2019). Ou seja, a máscara de silenciamento são todas as formas que os europeus usaram para apagar as memórias dos povos subjugados e, dentre elas, insere-se a ideia da divisão racial, que hoje tornou-se um dos problemas que afeta a convivência entre as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a proposta da atividade de analisar as experiências cotidianas dos estudantes, em especial na E.E.M. Almir Pinto, localizada na cidade de Aracoiaba/CE, sobre o racismo no Brasil, constatou-se a estruturação do racismo no país. Desde as instituições públicas, mídias sociais, campos acadêmicos etc., verifica-se a tamanha desigualdade e diferença que são resultados da hierarquização dos grupos baseada no conceito de raça e no racismo.

No entanto, durante as respostas, percebe-se a importância de dialogar sobre esse assunto e de reforçar o processo de combate a esse sistema que penaliza uns grupos em proveito de outros. O aprendizado tem sido abundante com a nossa supervisora do projeto e ganhamos novos conhecimentos com os alunos por meio da participação no PIBID, que nos permitiu vivenciar a realidade em sala de aula como docentes. Na verdade, pela primeira vez não é nada fácil assumir a

responsabilidade de sala e repassar conteúdos; a nossa maior preocupação é abordar ou levar para de aula, para os alunos, boas informações para que eles consigam aprender sobre o conteúdo que está sendo transmitido, e que todo mundo possa participar nas aulas, pois isso é nosso compromisso como futuros professores.

Portanto, vale a pena destacar que, durante este percurso, ao longo desses meses que ingressamos no PIBID, aprendemos muito das dinâmicas com a orientação da nossa supervisora na forma de atuar na sala de aula, lidar com alunos e também satisfazer os seus desejos em quaisquer circunstâncias para haver participações interativas na turma. Sendo futuros docentes, esse programa nos permitiu contato direto com os alunos na sala de aula, já que sabemos que o desejo de um professor é sempre atuar nos diferentes espaços educativos e transmitir os seus conhecimentos aos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de, **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BORRET, Rita Helena et al. Reflexões para uma Prática em Saúde Antirracista. Revista Brasileira de Educação Médica. 44 (sup.1): e0148, 2020.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: USC, 2004.
- MOURA, Gloria. Ilhas negras num mar mestiço. In: ARAÚJO, Emanuel. (Org.). **Os herdeiros da noite**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 1994.

25

PIBID HISTÓRIA: ELABORAÇÃO DE OFICINAS SOBRE A TEMÁTICA DO RACISMO NA ESCOLA

*Pedro Victor Castro Silva*¹

*Wagner Saraiva de Moura*²

*Vanessa Ranyelle Ferreira de Oliveira*³

*Itacir Marques da Luz*⁴

Subprojeto História CE

INTRODUÇÃO

A popularização das mídias sociais e, com ela, a amplificação da capacidade de compartilhamento de ideias contribuiu para o reconhecimento da importância de certas temáticas na contemporaneidade. Dentre elas está o racismo e seus efeitos para a vida de pessoas que são ou foram vítimas desse dispositivo de opressão, algo generalizado num território como o Brasil.

Afinal, o fenótipo negro sempre foi tratado de modo pejorativo nesse contexto, sendo com muita frequência associado a características ruins, tal como destaca Rosemberg (1985): sujeira, tragédia e maldade são alguns dos elementos tratados como intrínsecos à pessoa negra, dada sua cor simbólica. Portanto, abordar questões voltadas à desconstrução desse estereótipo imposto à população negra é uma das possibilidades de enfrentar e questionar a ideia padronizada de superioridade vinculada ao etnocentrismo.

¹ pvictorcastro@aluno.unilab.edu.br

² wsaraiva31@gmail.com

³ vanessalibra54@gmail.com

⁴ itacirluz@unilab.edu.br

De acordo com o Programa Nacional de Direitos Humanos (1998), racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos. Ou como também aborda Beato (1998, p. 1):

[...] a teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras.

Portanto, o racismo é um problema a ser enfrentado na sociedade, principalmente devido às frequentes discriminações sofridas pelas pessoas por causa da cor da sua pele, em diferentes esferas da vida social.

Este artigo se propõe a refletir sobre alguns aspectos dessa questão a partir da experiência vivida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito do subprojeto História⁵, que vem sendo desenvolvida junto à escola campo E.E.M. Almir Pinto, localizada na cidade de Aracoiaba, Ceará.

Nesse sentido, tratamos aqui de alguns aspectos dessa ação, tal como o planejamento metodológico para a abordagem da questão racial, assim como a própria realização das atividades, a abordagem e execução da temática: o ensino de história, as relações étnico-raciais e antirracismo, a partir das diretrizes legais estabelecidas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que atualizam as bases da educação em território brasileiro, com a finalidade de integrar a base curricular da educação básica e conferir caráter de obrigatoriedade para o ensino de temáticas que se relacionam com a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

⁵ A presente edição do PIBID (2022-2024) está vinculada ao Edital nº 23/2022/CAPES, ao Edital nº 23/2022 - Segunda Chamada e ao Ofício Circular nº 3/2023-DEB/CAPES e aos seguintes dispositivos legais e suas alterações: Lei 9.784, de 29 de janeiro de 1999, Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016, Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, Portaria Capes nº 83, de 27 de abril de 2022.

Cabe destacar que as ações em debate envolveram tanto estudo bibliográfico quanto discussões de cunho teórico-prático com toda a equipe do projeto, envolvendo experiências vivenciadas por bolsistas/veteranos, docentes e coordenador da área no ensino de História.

Diante do exposto, tratamos das oficinas de caráter pedagógico em sala de aula por meio das quais o subprojeto História desenvolve seu processo formativo tanto para os bolsistas do programa em foco quanto para os estudantes da educação básica junto a quem tais bolsistas atuam. As estratégias pedagógicas mobilizadas nesse processo envolvem: elaboração de desenhos, filmes, jogos educativos, poemas, quiz de perguntas, cujo intuito é levar, de forma mais didática, informações para os estudantes e fomentar conhecimento sobre o tema do racismo, bem como da História e de suas próprias raízes.

DESENVOLVIMENTO

Para que pudéssemos iniciar a execução das atividades em sala de aula, contamos com a orientação da supervisora do projeto, sendo necessário, porém, adquirir um relativo conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola campo e estabelecer um planejamento que permitisse que todas as atividades idealizadas pudessem vir a ser plenamente realizadas, sem que isso afetasse as atividades cotidianas da escola e, por consequência, os estudantes.

Paralelamente, tínhamos em mente que deveríamos selecionar ferramentas/materiais que contribuíssem para estimular o interesse dos estudantes pelo que seria discutido no decorrer das oficinas e que isso seria importante para o desenvolvimento e execução das atividades posteriores, uma vez que, a partir da realização da primeira

atividade/oficina, teríamos uma visão mais abrangente sobre o nível de participação dos alunos com o que estaria sendo proposto.

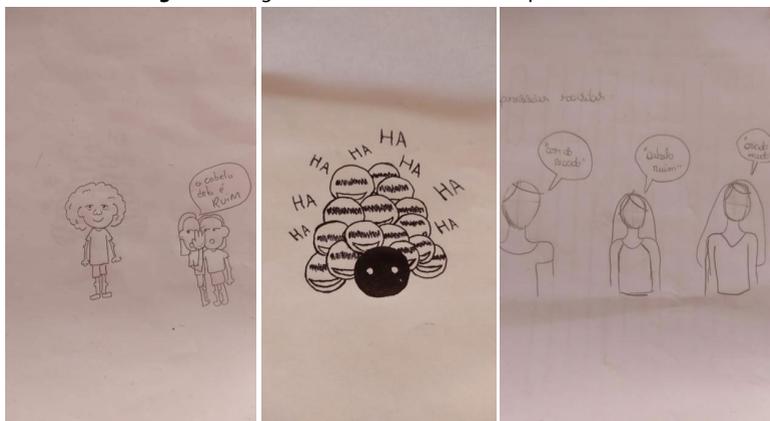
Ao mesmo tempo, compreendemos que não basta colocar uma ferramenta com potencial pedagógico na presença da turma em sala, sem que desenvolvamos uma contextualização apropriada – por mais breve que seja –, tal como afirma Luna (2018, p. 14), em seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia: “Não adianta colocar o computador na sala de aula e não ensinar a usá-los de maneira segura, com certos limites a liberdade de expressão”. A partir disso, tornou-se visível o quanto é necessário estabelecer um equilíbrio entre o modelo padrão de aulas nas escolas de Ensino Médio em todo o país e o material externo que será utilizado, pois o objetivo não é redefinir o modelo de aula estabelecido, mas sim que a atividade proposta sirva como um momento de descontração, que não traga, tanto para os alunos presentes quanto para os mediadores da atividade, uma sensação de rotina.

Pensando nisso, a nossa supervisora nos proporcionou uma visita para conhecimento da escola e toda sua estrutura física, desde os laboratórios, salas de aula, diretoria, biblioteca, entre outros setores, para mostrar o ambiente de trabalho onde seriam realizadas todas as atividades, inclusive as oficinas. Nesse mesmo dia, assistimos a apresentações de seminários realizados pelos alunos, o que nos permitiu uma maior aproximação com eles, assim como vivenciamos a experiência em sala de aula, para nortear e entender um pouco da dinâmica em sala e da metodologia de ensino praticada na escola, contribuindo assim para a caminhada das nossas atividades na escola.

REALIZAÇÃO DAS OFICINAS

As oficinas foram realizadas na escola campo E.E.M. Almir Pinto, com os alunos de Ensino Médio, no período de julho a outubro, consistindo na realização de desenhos, jogos educativos, filme, *quiz* de perguntas e respostas, repassados pelos discentes/bolsistas com a orientação da professora da turma.

Inicialmente, discutiu-se a ideia de racismo com os alunos em sala de aula, em que eles puderam expor seus conhecimentos e, em seguida, elaboraram desenhos acerca do tema em papel de folha A4 branca. Posteriormente, apresentaram o que tinham ilustrado, sendo perceptível a participação e o entendimento da turma sobre a temática repassada. De fato, os alunos interagiram de uma maneira bem significativa e seus desenhos mostraram o nível de domínio do assunto (Figura 1). Como destacado por De Andrade e Massabni (2011), “as atividades práticas são um exemplo de metodologia que pode facilitar a assimilação de conteúdos, tornando assim a aprendizagem mais significativa”, e com isso os alunos podem aprender o conteúdo repassado de forma mais objetiva, sem ficar reféns apenas de aulas teóricas.

Figura 1 – Registro de desenhos realizados pelos alunos

Fonte: Elaborada pelos autores.

Dando sequência às atividades, aplicamos um jogo bastante interativo pela plataforma de aprendizado Kahoot com perguntas e respostas sobre o racismo, em que foram aplicadas 10 questões de múltipla escolha. Os alunos se conectavam pelo ambiente virtual através de seus celulares, visto que o jogo permite a participação simultânea de até 50 pessoas. Após os alunos entrarem na sala virtual, iam respondendo às perguntas que apareciam nos seus dispositivos e, a cada acerto, recebiam uma pontuação. Após responder a todas as questões disponibilizadas no jogo, era contabilizado o total de pontos obtidos pelos alunos.

A dinâmica do jogo em sala permitiu aos alunos mitigar o poder de persuasão e a vontade de acertar o máximo possível de pontos, criando assim uma disputa sadia na resolução das respostas. Durante o jogo, foi perceptível a participação ativa dos alunos e o bom desempenho nas suas respostas, além de estarem muito satisfeitos com a atividade realizada (Figura 2). Segundo Silva e Silva (2019), o docente que busca uma didática e uma melhor interação em sala por meio de atividades lúdicas que favoreçam uma maior participação do aluno melhora a

forma de aprendizado e compreensão do que foi explanado, sendo uma alternativa viável para quebrar paradigmas vivenciados em sala de aula. Dessa forma, buscamos ser o mais sucinto possível para uma melhor otimização do aprendizado pelo aluno.

Figura 2 – Realização de oficina com aplicação de jogo educativo sobre o racismo para os alunos



Fonte: Elaborada pelos autores.

Dando continuidade, exibimos um filme com o título *Filhos de ninguém*, que retratava o preconceito e a exclusão sofridos por um jovem negro desde a sua infância até a adolescência, o qual, com muito esforço e dedicação, conseguiu por meio dos estudos se formar em Direito e ser referência na área de atuação. No decorrer do filme, percebeu-se a concentração e a curiosidade dos adolescentes pela mensagem que era abordada no vídeo, que de certa forma relatou que a cor da sua pele não define caráter e que todos nós somos iguais independentemente de estereótipos e através dos estudos podemos vencer os obstáculos que a vida nos proporciona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no PIBID permitiu vivenciar a realidade em sala de aula como docente, algo bastante inovador, pois não é fácil assumir a responsabilidade de sala e repassar conteúdos, pois requer certo compromisso e dedicação da nossa parte abordar e levar as informações mais corretas possíveis para os alunos de modo que eles consigam participar e aprender sobre o que está sendo transmitido. De certa forma, a experiência foi enriquecedora para o nosso crescimento e desenvolvimento profissional.

Considerando o modelo de ensino que é praticado nas escolas em âmbito nacional, o PIBID permitiu, por meio da realização de oficinas, colocar a problematização do racismo de forma didática e como uma abordagem indispensável para que os alunos possam aprender e construir o seu próprio conhecimento, estabelecendo uma relação crítica sobre a realidade, e a partir desse estudo buscar soluções para os problemas existentes no caso do racismo.

Cabe destacar que as oficinas realizadas em sala de aula permitiram uma maior participação dos alunos nas atividades e, conseqüentemente, uma melhor assimilação e aprendizagem dos conteúdos. É notório que a metodologia de ensino aplicada em sala foi o diferencial para conseguir ótimos resultados. Portanto, a experiência/vivência em sala de aula com a realização das oficinas, em relação a relevância de conhecimento e aprendizagem, foi um passo importante para a nossa caminhada como futuros docentes, sendo perceptível o nosso bom desempenho na mensagem repassada para os alunos.

REFERÊNCIAS

- BEATO, Joaquim. **Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade**. CENACORA, 1998.
- DE ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de Ciências/Practical activities development: a challenge to science teachers. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.
- LUNA, Iza Vanessa Santos. **O uso das tecnologias digitais em sala de aula: Ferramentas pedagógicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem**. 2018. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Alagoa Grande, 2018.
- PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília: MTb-a / Assessoria Internacional, 1998.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.
- SILVA, J. M.; SILVA, G. M. A Importância das oficinas no processo ensino e aprendizagem. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 14., Universidade Estadual de Campinas, 2019.

26

RELATO DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR EM LÍNGUA INGLESA: THE WOMAN I CAN BE

*Francisca Alyne Alves da Silva*¹

*Francisco José Sousa de Pinto*²

*Alice Freitas Freire*³

*Auricélio Sousa de Oliveira*⁴

*João Luiz Teixeira Brito*⁵

Subprojeto Letras - Língua Inglesa

1. INTRODUÇÃO

A importância dada à língua inglesa neste momento da história da humanidade é evidente. Segundo Paiva (2005, p. 10), pessoas de diferentes nacionalidades têm utilizado o inglês como língua de comunicação nos mais variados setores. Mesmo com clara notoriedade no contexto globalizado, os professores da educação básica, especialmente em escolas com estudantes em contexto de vulnerabilidade social, enfrentam desafios para que seus alunos percebam a relevância da língua inglesa fora do ambiente escolar. Nesse contexto, a introdução da interdisciplinaridade nas aulas de Língua Inglesa pode emergir como uma justificativa, para os alunos, dos benefícios que os conhecimentos da língua podem promover nas práticas sociais.

Segundo Louro (1997), as instituições escolares “fabricam” seus indivíduos, sendo um ambiente que essencialmente produz diferenças

¹ alynealves60@gmail.com

² fjosousa21@aluno.unilab.edu.br

³ alicefreitas44@gmail.com

⁴ auricelios599@gmail.com

⁵ joãoluiztb@unilab.edu.br

e desigualdades. A autora afirma que os professores devem lançar atenção e questionamentos para as práticas rotineiras e comuns, os gestos e discursos naturalizados; devem ficar atentos à linguagem, perceber o sexismo, o racismo, o etnocentrismo que nossa fala, currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, materiais didáticos e processos de avaliação frequentemente carregam.

Diante do exposto, justifica-se a necessidade de discutir e problematizar os binarismos rígidos relacionados a gênero, visto que a escola deve construir oportunidades para promover os direitos humanos nos espaços escolares, conforme previsto no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

DCRC deve conduzir uma organização curricular que vise ao respeito à identidade dos diferentes tipos de sujeitos presentes no Ensino Médio, com foco na formação integral e humana, desenvolvendo-os a nível pessoal, social e laboral. É necessário, dessa forma, reconhecer as diversidades de sujeitos em suas várias características e necessidades, sejam elas de território, de cultura, de faixa etária, de etnia, de religião, de condição socioeconômica, de gênero, etc. (Ceará, 2021, p. 52).

Além das percepções dos pesquisadores sobre a recepção dos alunos e as manifestações deles durante as aulas, também tivemos como instrumental de coleta de dados um formulário direcionado aos alunos que será analisado qualitativamente.

Sendo assim, esta pesquisa-ação objetiva apresentar uma experiência sobre a aplicação de um projeto interdisciplinar na disciplina de Língua Inglesa que dialoga com questões das Ciências Sociais. Buscou-se construir uma nova postura mental nos alunos, associada aos estereótipos relacionados aos papéis da mulher na sociedade, e estimular o diálogo e a participação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade foi introduzida no Brasil pelo estudo da obra do filósofo George Gusdorf e teve sua origem no país de maneira diversificada em cada campo de estudo. No campo da epistemologia, teve a influência de Hilton Japiassu, e no campo da educação, a influência de Ivani Fazenda (Thiesen, 2008). A intensificação e o surgimento de debate do termo interdisciplinaridade na área da educação se intensificaram após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Logo surgiram reflexões e implicações referentes à interdisciplinaridade na prática docente no contexto escolar, fundamentadas na publicação dos parâmetros curriculares no ano de 1998.

Referente ao conceito da palavra interdisciplinaridade, não existe uma ideia única que a defina, pelo fato de se comportar como uma alternativa em construções oriundas das culturas disciplinares. Dessa forma, a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de superação dos fragmentos presentes nas ciências e dos saberes construídos por ela. Pressupõe-se interdisciplinaridade como um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vão descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente entre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem destas (Fazenda, 2008, p. 161).

Conforme o conceito apresentado pela autora, é preciso realizar uma nova perspectiva em relação ao conhecimento. Nesse viés, a integração dos conteúdos com as demais matérias contribui para desenvolver uma prática de ensino mais atrativa e, como consequência, uma melhor assimilação dos conteúdos trabalhados na escola. Nessa

perspectiva, é importante fazer ressalva que a vivência da interdisciplinaridade dentro da prática diária do docente é um fator importante para que os alunos e os professores entendam o processo educacional em sua totalidade, já que estudar os conteúdos de forma fragmentada contribui para uma aprendizagem desconexa e descontextualizada.

É essencial que o professor tenha uma visão integrada da realidade, compreendendo que os conhecimentos que possui apenas de sua área de formação não são suficientes; é importante o docente fazer uma apropriação das diversas relações conceituais que a área que leciona estabelece com as outras matérias. Dessa forma, as aulas de Inglês utilizando uma metodologia interdisciplinar proporcionam aos estudantes motivação e envolvimento na construção de sua aprendizagem e na aquisição de uma nova língua de forma significativa na totalidade de todo o processo de ensino.

2.2 GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: UM PROBLEMA TANGÍVEL

Para iniciar o planejamento do projeto “The woman I can be”, tivemos de partir das bases dos estudos relacionados a gênero, dando enfoque especial para os conceitos básicos relacionados à desigualdade de gênero. Para tanto, utilizamos como fonte de pesquisa primária o material elaborado pela UNICEF juntamente à UNESCO e FAWE, *Gender Responsive Pedagogy: A Toolkit for Teachers and Schools* (2018). Nesse material, são abordados conceitos básicos sobre gênero, poder e construção social de gênero, além da interseccionalidade entre gênero e outros grupos de minorias sociais.

Em um primeiro momento, averiguamos quais eram as crenças e experiências que os estudantes traziam consigo a partir de suas

vivências, lançando questionamentos sobre as escolhas de vida que podemos fazer e se, na visão deles, havia dificuldades impostas em nossas trajetórias acadêmicas e profissionais por conta de nosso gênero. Partindo disso, dialogamos nas aulas sobre desigualdade, discriminação e estereótipos. Dando enfoque para a questão dos estereótipos formados a partir das normas sociais esperadas para cada gênero, conseguimos trabalhar com os alunos uma atividade proposta no livro *Gender Responsive Pedagogy* (2018), que consiste em utilizar duas caixas com títulos: “acting like a man/boy” e “acting like a girl/woman”. Os alunos deveriam escolher a caixa do gênero que fosse mais condizente com as sentenças que recebiam. As sentenças eram pensamentos de senso comum sobre comportamentos desejáveis ou repreensíveis para homens e mulheres. Tivemos, no fim da atividade, perguntas para discutir em grupo sobre as limitações que os padrões sociais impõem nas formas de viver e de se expressar, silenciando características de nossas identidades para nos enquadrar em caixas. Essa atividade foi especialmente proveitosa para expandir a capacidade crítico-reflexiva dos estudantes sobre os conceitos que havíamos trabalhado e conectar esses conceitos à realidade à sua volta, que os afeta diretamente, muitas vezes, de forma despercebida.

Esse projeto está em consonância com as necessidades de repensar o espaço escolar e seus construtos para gerar discussões profícuas acerca das problemáticas sociais relacionadas a gênero, instigando os estudantes na sua formação cidadã para o exercício contínuo do questionamento sobre os conceitos de poder em torno dessa temática. Conforme Almeida (2011) afirma, é necessário ouvir a voz das mulheres como atores sociais, ou seja, sujeitos com potencialidade para transformações na sociedade, e questionar as crenças comuns que justificam a desigualdade e a discriminação voltadas ao sexo feminino.

Nesse sentido, é vital compreender as mudanças sociais favoráveis aos direitos das mulheres ocorridas nas últimas décadas como conquistas advindas de lutas e reivindicações no âmbito do movimento feminista. Por conseguinte, trabalhar esses conteúdos é essencial se desejamos contribuir para a formação de pessoas com consciência crítica desde a educação básica, utilizando o espaço escolar como instituição pública perpassada por essas problemáticas e oportuna para repensá-las. Afinal, “as relações pedagógicas organizadas na escola estão carregadas de simbolizações e as crianças aprendem normas, conteúdos, valores, significados, que lhes permitem interagir e conduzir-se conforme o gênero com a qual se identificam” (Almeida, 2011, p. 175).

3. METODOLOGIA

O projeto “The woman I can be” foi aplicado durante os meses de agosto a setembro, o terceiro bimestre do ano letivo de 2023, em uma instituição estadual de Ensino Médio, a escola Danisio Dalton da Rocha Corrêa, que é escola campo dos bolsistas PIBID, subprojeto Letras – Língua Inglesa. O projeto foi desenvolvido em duas turmas de segundo ano, com alunos entre 15 e 18 anos. Uma turma era composta por 44 alunos, e a segunda por 45 alunos, entretanto, a média de frequência dos alunos na escola está em torno de 30 alunos por turma. O projeto teve duração de 5 semanas, aplicado em 5 aulas de 50 minutos cada, que aconteceram uma vez por semana nos meses informados.

Durante o período de planejamento, que ocorreu no mês de julho, realizamos 2 encontros, de 2 horas cada, para realizar os planos de aula do bimestre em que ocorreu o projeto. Os conteúdos que deveriam ser trabalhados eram: *comparative and superlative*; *professions vocabulary*; e *modal verb can*. Nosso objetivo durante as reuniões de planejamento foi

pesquisar e produzir materiais como vídeos, textos, cartazes e filmes que pudessem relacionar a discussão sobre papéis de gênero com os conteúdos exigidos. Além disso, também elaboramos uma proposta de produção final para os alunos, que produziram cartazes sobre figuras femininas importantes em determinadas profissões de escolha livre deles.

Diante da temática em mente, na associação dos conteúdos gramaticais, chegamos a uma delimitação do tema: desigualdade no mercado de trabalho; e, pensando em estimular a construção do projeto de vida dos alunos, a escolha do título *The woman I can be* tinha o objetivo de incentivar as estudantes a compreenderem seus interesses como futuras profissionais. Para abordar o *comparative* e *superlative*, relacionando ao conteúdo *professions vocabulary*, discutimos sobre profissões geralmente associadas a mulheres ou a homens, mostrando também dados acerca de profissões que possuem maioria de profissionais em determinado gênero. O estudo do *modal verb can* abordou os direitos que as mulheres possuem hoje, mas não possuíam no passado, com o emprego do verbo *can* no passado, *could*. Ao final, os alunos deveriam produzir um cartaz ou apresentação de *slides* sobre a posição das mulheres em determinada profissão que eles escolhessem. Além disso, cada grupo deveria ter pelo menos uma menina participante, pois ela deveria estar caracterizada com a profissão tema da equipe.

Para compreendermos a percepção dos alunos sobre a experiência com o projeto, elaboramos um formulário no *Google Forms* com 6 perguntas, 4 objetivas e 2 subjetivas, encaminhado para os alunos pelo grupo de *WhatsApp* das duas turmas. O objetivo do formulário era verificar as experiências que os alunos já tinham com aulas interdisciplinares na escola, especialmente nas aulas de Inglês,

buscando compreender se eles consideram relevante a interdisciplinaridade nas aulas da língua adicional e, ainda, se os debates sobre gênero foram importantes para expandir a capacidade crítica-reflexiva dos estudantes sobre as questões de gênero trabalhadas. Ao todo, 12 discentes responderam ao questionário. Suas respostas são analisadas a seguir.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A INTERDISCIPLINARIDADE NAS AULAS DE INGLÊS

Buscando compreender a experiência dos alunos com aulas interdisciplinares, lançamos perguntas relacionadas à frequência em que a interdisciplinaridade é inserida nas aulas de Língua Inglesa e nas demais disciplinas. Quanto a essas questões, nossos dados indicam que as aulas interdisciplinares são relativamente comuns. A maioria dos alunos (66,7%) afirmou que houve aulas interdisciplinares “algumas vezes”, enquanto uma minoria (16,7%) relatou que houve aulas interdisciplinares “sempre”, quando relacionado ao contexto geral da escola. Quanto às aulas de Língua Inglesa, as respostas dos alunos sugerem que as aulas de Inglês, na sua experiência escolar, tiveram certa ênfase na prática interdisciplinar. A resposta mais comum (58,3%) indica que a abordagem interdisciplinar é aplicada “algumas vezes”.

Ainda, solicitamos que os alunos selecionassem uma descrição que melhor representasse o padrão do funcionamento das aulas de Inglês. A resposta mais comum (50%) indica aulas de Inglês com foco tradicional na gramática, nas quais os professores explicam conceitos gramaticais e os alunos realizam exercícios escritos. A opção que consideramos que descreveria uma aula que poderia abrir oportunidades para a inserção da interdisciplinaridade dizia que, além de o professor ensinar as

normas da língua, também utiliza o inglês como uma ferramenta para acessar informações sobre determinado tema, em vídeos, por exemplo; esta opção foi escolhida por 33,3% dos participantes da pesquisa.

Buscamos também que os alunos avaliassem se a introdução da interdisciplinaridade nas aulas de Inglês serviu para promover o interesse deles na disciplina, assim como proporcionar a aprendizagem da língua. Quanto a essas questões, as respostas sugerem que as aulas que relacionaram questões de gênero com o conteúdo gramatical foram eficazes na promoção do interesse. A resposta mais comum (50%) indica que os alunos compreenderam melhor os conteúdos quando relacionados a um contexto, destacando a eficácia da abordagem interdisciplinar em aprofundar a compreensão conceitual. Outros (33,3%) mencionaram que as aulas se tornaram mais interessantes, sugerindo que a abordagem interdisciplinar também aumentou a motivação dos alunos. A opção que dizia “não percebo relevância em trabalhar questões sobre gênero na aula de Inglês” não foi selecionada por nenhum dos estudantes.

Com relação às impressões obtidas a partir das experiências em sala e do contato com os alunos, avaliamos que o projeto obteve êxito. Mesmo que a participação dos alunos não tenha sido geral, considerando o contexto e o histórico dos alunos, o envolvimento deles nos debates e atividades propostas foi satisfatório. As estudantes do sexo feminino, em particular, demonstraram satisfação em compartilhar suas opiniões e vivências durante as aulas e durante a apresentação do trabalho final. Os estudantes do sexo masculino, por sua vez, demonstraram ter entendimento sobre as problemáticas que envolvem a desigualdade de gênero e reconheceram a importância da temática no envolvimento com as atividades propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a apresentar a execução de um projeto interdisciplinar nas aulas de Língua Inglesa, cujo objetivo foi abordar questões relacionadas aos papéis de gênero na sociedade, desigualdades e estereótipos.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a abordagem interdisciplinar promoveu o interesse dos alunos na disciplina e possibilitou uma melhoria na compreensão dos conteúdos gramaticais ao relacioná-los a um contexto relevante na realidade dos alunos. Os resultados sugeriram ainda que as aulas foram oportunas para os alunos refletirem sobre suas próprias concepções a respeito de gênero, estereótipos e desigualdade.

É fundamental que os educadores continuem a buscar maneiras de aprimorar e expandir o uso da interdisciplinaridade no ensino de Língua Inglesa, garantindo que a escola seja um ambiente que proporcione debates relevantes para os indivíduos enquanto cidadãos atuantes em uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane Soares de. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. **Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 31, p. 165-181, jan./jun. 2011.
- CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Ensino Médio. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, 2021. [Versão Preliminar]
- FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FAWE. **Gender Responsive Pedagogy**: A Toolkit for Teachers and Schools. 2. ed. atual. Nairobi: Forum for African Women Educationalists – FAWE House, 2018.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e (org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões experiências**. São Paulo: Pontes, 2005.

THIESEN, Juares da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

27

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA NA EMEF MARIA AUGUSTA RUSSO DOS SANTOS, EM REDENÇÃO-CE

*Almamo Nanque*¹

*Alex Simão Mamite*²

Subprojeto Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência que tivemos na sala de aula durante os doze meses no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) financiado pela CAPES, no subprojeto Letras – Língua Inglesa exercendo as atividades na escola Maria Augusta Russo dos Santos, em Redenção, no turno da manhã, na turma 9º F. É um processo muito dinâmico que exige um grande esforço, apesar da pouca experiência em docência em nossos países de origem (respectivamente, Guiné-Bissau e Moçambique), porém notamos rapidamente que a realidade no Brasil é diferente.

Este trabalho visa relatar o que vivemos em sala de aula durante os meses acima referenciados. Gostaríamos de compartilhar essas experiências que tivemos durante o tempo em que estivemos na sala de aula compartilhando com os alunos o que sabemos sobre a docência. Trabalhamos com uma pesquisa qualitativa e consultamos artigos, dissertações e teses de outros pesquisadores que já se debruçaram sobre a iniciação à docência ao redor do mundo. Este trabalho tem grande relevância porque tivemos momentos relevantes durante o processo,

¹ almamonanque1994@gmail.com

² alexmamite@gmail.com

momentos que ficaram para sempre na nossa vida acadêmica, e não só, mas também ajudaram muito na nossa evolução acadêmica e em nossos futuros como estudantes.

Nós tivemos a oportunidade de lidar com a diversidade dos alunos, por isso o professor deve levar em consideração essa diversidade e respeitar cada um como é, para poder afastar ou não trazer o que está na nossa sociedade para o interior da escola. Como professores, devemos compreender que os obstáculos são grandes. Os docentes não são valorizados financeiramente e ainda muito cobrados pela sociedade, sendo eles vistos como responsáveis pelo crescimento intelectual e, muitas vezes, pessoal dos alunos.

Por essa oportunidade de lidar com a diversidade dos alunos, percebemos que o professor deve refletir no interior da escola sobre as desigualdades que estão enraizadas na nossa sociedade, porque a escola é um lugar que acolhe todos sem distinção, onde todos têm os mesmos direitos e deveres para manter a equidade entre os alunos.

Enfatiza Mendes (2014, p. 1): “a sociedade faz do professor um transmissor de saberes escolares, ensina competências e habilidade, prepara o aluno para provas, concursos, vestibular, e ainda atribui notas com a finalidade de reprovar ou aprovar o aluno”.

O começo não foi fácil, mas valeu a pena tentar, porque, quanto mais tentarmos, teremos a chance de melhorar ainda mais, e é isso que nos motiva para trabalhar mais e nos tornarmos bons profissionais no futuro próximo.

Os novos docentes devem ter certeza que podem fazer diferente. O Professor deve conhecer os conteúdos de sua disciplina sim, porém em sala de aula todos são aprendizes. Os docentes devem fazer com que os alunos compreendam os conceitos de forma prática, simples e interessante. E direcionar o aluno para uma reflexão produtiva de conceitos e vivências, tirando desses saberes seus entendimentos e experiências (Mendes, 2014, p. 1).

Em uma das primeiras experiências de sala de aula, as pernas tremiam e havia dificuldade em falar o que havia sido preparado na apresentação para os alunos. Aquele foi um dia muito especial, porque começaram a se quebrar algumas barreiras ou obstáculos para poder enfrentar qualquer situação que poderia vir a acontecer em sala de aula e em qualquer meio público e que um dia poderá ser enfrentada como um futuro profissional da educação. Além disso, estamos adquirindo conhecimentos tais como: como um professor deve se posicionar no quadro quando está escrevendo e explicando ao mesmo tempo, ler e pesquisar fontes sobre os conteúdos, preparar-se antes de partir para a sala de aula.

Para os alunos da licenciatura que estão iniciando suas vivências em sala de aula, com a prática do estágio supervisionado, devem aproveitar a oportunidade do conhecimento teórico e praticá-lo na escola observando as possibilidades de fazer sempre melhor a cada dia como professor. E para que essa vivência seja positiva os professores têm que atentar para os momentos de aprendizagem e buscar conhecimento com pessoas mais experientes (Mendes, 2014, p. 2).

Cada aluno tem as suas competências e as suas habilidades, por isso, o professor deve prestar atenção e conhecer cada um dos seus alunos, com as suas competências e as suas habilidades, para que possa ajudá-los a desenvolverem essas competências e habilidades. Como se sabe, o talento sem trabalho não significa nada; o professor também pode proporcionar outros conhecimentos para os seus alunos.

As dificuldades foram muitas, novo ambiente de trabalho, alunos com olhares de dúvidas, conceitos novos, postura séria, insegurança... Porém ao final do semestre fiz uma análise [...] de trabalho em uma de ensino [...] E, apesar de muitas preocupações com o conteúdo e com a didática em sala de aula, consegui ministrar as aulas, o respeito das turmas, amizade e postura segura diante dos alunos (Mendes, 2014, p. 176).

Tivemos a experiência de que, na sala de aula, há alunos que não gostam da forma como o professor ensina ou do conteúdo que ele está ensinando; eles ficam como se não estivessem na turma e nem ligam para a aula, porque o professor não tocou no que eles estão interessados em aprender. Devemos prestar atenção nisso e levar em consideração, como futuros profissionais da educação.

Mesmo com inúmeros conhecimentos adquiridos durante a vivência na instituição de ensino superior sei que o professor tem que estar em constante mudança para melhorar sua postura. Assim, busco a cada dia ser melhor na didática, respeitar o próximo e aceitar os desafios com responsabilidade. Não posso afirmar que tenho experiência no ensino superior, conheço minhas falhas e dificuldades. E conhecendo-as, posso superá-las no dia a dia com estudo e prática. Toda experiência enriquece o saber (Mendes, 2014, p. 177).

Aprendemos também que ser professor não é uma tarefa fácil. Exige um esforço enorme, paciência e dedicação, porque lidamos com diferentes tipos de alunos com comportamentos diferentes. Enfatiza Mendes (2014, p. 176): “No decorrer das aulas tive muita dificuldade e medo dos alunos serem mal educados, impacientes, e mesmo isso acontecendo foi bastante tranquilo durante todo semestre e consegui manter a sala organizada.”.

Ser professor não é uma tarefa fácil, mas ajuda também na ampliação dos conhecimentos. Tivemos essa experiência na sala de aula e no momento de preparação dos conteúdos, antes de ir para escola, porque precisávamos fazer várias pesquisas sobre o conteúdo, a partir de várias fontes, para que pudéssemos ter mais conhecimento sobre o assunto, senão o professor fica limitado durante as aulas. Para evitar isso, o professor deve ler e pesquisar.

De acordo com Vasconcelos (2006) o professor deve compreender que o centro de toda e qualquer ação didático-pedagógica está sempre no aluno e

na aprendizagem que esse aluno venha a realizar. O professor tem a função de coordenar as atividades, observar como os alunos as desenvolvem e propor situações de aprendizagem significativas (Mendes, 2014, p. 171).

De acordo com a experiência que tivemos em sala de aula, o professor precisa estudar muito e pesquisar para ter bagagem suficiente para enfrentar qualquer situação na sala de aula; não estamos dizendo que o professor deve saber tudo, mas que deve ter domínio dos conteúdos. Se o professor não tiver o domínio dos conteúdos, ele terá imensas dificuldades na abordagem destes, logo os alunos percebem isso e nunca prestarão atenção na aula, porque descobriram que o professor não tem domínio do conteúdo que está abordando.

Enfatiza Mendes (2014, p. 174): “Percebendo o comportamento dos alunos, passamos a desenvolver várias atividades e eu sempre incentivando as novas experiências, não deixando o desânimo dominá-los.

As experiências na sala de aula podem ser subdivididas em diversas categorias, dentre elas: experiência como professor; experiência como aluno; etc. Nessa abordagem, iremos nos focar na experiência como professor.

Dentro das experiências do professor, o nosso foco vira-se para as experiências diretas, dado que segundo o autor supracitado, as experiências podem ser diretas ou indiretas, conforme se lê:

As experiências diretas, pois advêm das atividades propostas pelo professor em sala de aulas. As experiências que têm origem fora da sala de aula, mas que influenciam o que acontece dentro de sala de aula são as que classificam como experiências indiretas, devido à preponderância que possuem para explicar o que sucede em sala de aula (Mendes, 2014, p. 51).

A experiência de estar em sala de aula, como bolsista de PIBID, foi bastante rica, visto que nos ajudou a colocar em prática todos os conhecimentos teóricos que tivemos na sala de aula. No percurso de execução das nossas aulas, tivemos vários desafios, que serão apresentados e desenvolvidos a seguir.

DESENVOLVIMENTO

Um dos grandes desafios por nós enfrentados foi a gerência do tempo, dada a complexidade das circunstâncias educacionais. Olhando para as emergentes necessidades de língua inglesa, de dinamizar ou abandonar o ensino tradicional, voltado apenas para o ensino da gramática, é bastante labiríntico ao professor a implementação das 4 habilidades da língua inglesa, *writing*, *reading*, *speaking* e *listening* (ou seja, escrita, leitura, fala e escuta), em uma turma que não é formada por menos de 20 alunos. O professor se sente obrigado a seguir o programa escolar no qual virá a prova. Foi-nos uma experiência assaz difícil, visto que requer muita experiência para gerenciar o tempo de modo a não deixar conteúdos de fora ou avançar com o conteúdo, mas sem a percepção dos alunos.

[...] a proporção aluno/professor está diretamente relacionado à qualidade de escolaridade*. É daí que a superlotação das turmas constitui grande desafio, pois, dificulta o acompanhamento e assistência individual dos alunos [...] os indivíduos têm diferentes formas de aprender, isto é, diferem nas suas formas naturais, habituais e preferidas de absorver, processar e reter novas informações e competências [...] (Muthusamy, 2015, p. 488).

Essas diferentes formas de aprendizagem devem ser respeitadas e levadas em consideração, algo que, numa turma lotada, segundo a experiência vivenciada na sala de aula, torna-se ímprobo pôr em prática. O professor acaba se perdendo na tentativa de dar assistência a cada aluno ou acaba perdendo todo o tempo estipulado para o desenvolvimento da aula. Embora haja o plano de aula que norteia as atividades, o fato é que existe também o tempo que se esgota.

Muthusamy, na sua dissertação com tema *Teachers experiences with overcrowded classrooms in mainstream school*, aborda a questão das barreiras de aprendizagem impostas pelas salas de aula lotadas

(Muthusamy, 2015). As barreiras de aprendizagem não devem ser deixadas de lado, elas devem ser acompanhadas diretamente e especialmente por cada aluno para melhorar o empenho de cada um, o que, por sua vez, constitui uma gama de miscigenação (tempo e superlotação) das dificuldades enfrentadas pelos professores na luta de alcance dos seus objetivos na sala de aula.

A sala de aula torna-se um labirinto para o professor; um *quiz* de difícil resolução, dado que o professor deve gerenciar o tempo (que é escasso), dar atendimento individual (numa turma lotada), abranger as 4 habilidades da língua, obedecer ao programa, conduzir os alunos à prova etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, este trabalho tem grande importância porque irá contribuir muito na nossa vida acadêmica e não só, mas também na sociedade contemporânea; ajudará também na interação social para criar ambientes de reflexões sobre o assunto, além de ajudar aqueles que pretendem aprofundar seus estudos nessa área. Este trabalho contribuirá bastante para ajudar esses sujeitos na ampliação dos seus conhecimentos, servindo de suporte para os futuros estudantes que vão se interessar em fazer pesquisa nessa área. Portanto, gostaríamos de agradecer a todos que contribuíram de uma forma direta ou indireta para esse trabalho; agradeço imensamente à coordenação do PIBIB por ter recomendado este trabalho que ajudou bastante na nossa aprendizagem. No início não foi fácil, mas agora é possível afirmar que houve uma diferença.

REFERÊNCIAS

MENDES, Elen de Oliveira. Prática docente no Ensino Superior: desafios e vivências.

Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 171-177, jan./jun. 2014. ISSN 2179-4510. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 25 out. 2023.

MUTHUSAMY, Nirashnee. **Teachers' experiences with overcrowded classrooms in a mainstream school**. 2015. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) – University of KwaZulu-Natal, Durban, 2015.

28

USO DA TECNOLOGIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA CECÍLIA PEREIRA

*Anibal Mariano Nicolau*¹

*Idilio Duarte Ié*²

*Vladimir Sangaré*³

*Wilma Mindela Siuna*⁴

*Dalily Candido de Lima*⁵

*João Luiz Teixeira Brito*⁶

Subprojeto de Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

Atualmente, a tecnologia dominou o mundo, e o uso desses meios tem facilitado o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, pois tais tecnologias fazem parte do nosso cotidiano, podendo ser utilizadas de formas variadas ou ainda distintas e variando de acordo com a nossa necessidade. Partindo dessa afirmação, o presente estudo tem como objetivo analisar o papel das novas tecnologias no ensino de Língua Inglesa na escola E.E.F. Cecília Pereira, em Redenção. No decorrer desta pesquisa, foram realizados estudos de abordagem qualitativa e análise documental, contando com a participação na entrevista de funcionários que atuam na escola.

A motivação para a realização desta pesquisa acadêmica se deu por conta de algumas dúvidas que surgiram ao refletir sobre a nossa

¹ fonesmovel@gmail.com

² idiliolalas@gmail.com

³ Sangarrevladimir94@gmail.com

⁴ mindelawilma@gmail.com

⁵ Candido.dalily@gmail.com

⁶ joaoluiztb@unilab.edu.br

trajetória profissional no processo formativo como bolsistas de Letras – Língua Inglesa na E.E.F. Cecília Pereira e sobre as dificuldades encontradas ao lidar com materiais tecnológicos, uma vez que a escola não dispõe de disciplinas específicas para o manejo dessas tecnologias em sala de aula. Diante da crescente evolução tecnológica no mundo, torna-se relevante seu uso para promover um ensino mais eficiente.

Entrando no espaço educacional, podemos afirmar que a escola é percebida numa visão tradicional e passa hoje a ser visualizada como digital, pois aos poucos a tecnologia foi se alastrando dentro dos espaços sociais até chegar a nós. De Sousa e Lima (2018) costumam dizer que, a partir dessa inserção, a educação e a tecnologia andam juntas e, por meio da sala de aula, a tecnologia pode ser ferramenta para a interação de aprendizagem entre o professor e o aluno. Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa com foco especial na situação de uma escola de Ensino Fundamental em Redenção, Ceará, e na atuação dos profissionais de ensino de Língua Inglesa.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa teve como base uma pesquisa qualitativa e uma análise documental, com a participação dos professores formados em Língua Inglesa que atuam na Escola de Ensino Fundamental Cecília Pereira e dos bolsistas do PIBID envolvidos neste subprojeto. Essa escola conta com uma sala de informática com apenas seis computadores, mas somente quatro estão funcionando. Outro ponto a ser considerado é a ausência de *Datashow* nas salas de aula, o que impede a realização de todas as aulas de forma atraente, utilizando recursos digitais para atrair a atenção dos alunos. Se algum professor necessitar utilizar o *datashow*, é necessário agendar com antecedência.

De acordo com Almeida e Rubim (2004, p. 2-3 *apud* Sousa; Lima, 2018, p. 225):

O envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir [...] significativamente para os processos de transformação da escola em um articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Sousa e Lima (2018, p. 221) defendem um maior:

[...] investimento na formação de professores, pois os profissionais desta área necessitam urgentemente, de um processo formativo que os levem a superar os desafios enfrentados nas aulas, e assim, possam oferecer contribuições às práticas, que atendam às necessidades de aprendizagens dos discentes.

Sendo cumpridas essas exigências, “A mediação realizada pelo docente transformará esses discentes envolvidos em grandes potencializadores do processo de ensino-aprendizagem. Introduzir as tecnologias na escola e nas atividades potencializa esse aprendizado” (Silva, 2020, p. 4). Quando não seguidas as exigências, ela torna-se o reflexo de uma formação de professores debilitada, aquela que não acompanha em pé de igualdade a evolução das técnicas e/ou metodologias tecnológicas que podem ser integradas ao processo de ensino e aprendizagem de modo a ser proporcionada uma formação facilitada e proveitosa.

Percebe-se que o professor tem um importante papel na transmissão do conhecimento em sua abordagem de ensino quando faz uso das tecnologias dos multiletramentos. Ele é o mediador e facilitador da construção do conhecimento e, desse modo, o computador passa a ser uma ferramenta aliada do professor, tendo em vista que é integrada ao seu

planejamento pedagógico, à internet e à sala de aula. Apesar de entendermos a relevância que a tecnologia proporciona no processo de ensino e aprendizagem, “Isso não significa que a tecnologia detém o poder e primazia de promover todos os procedimentos e progressos na educação. Antes de tudo, a tecnologia precisa ser entendida como mais um mecanismo que auxilia a construção do conhecimento” (Silva, 2020, p. 4).

A BNCC determina que se priorize a promoção de 10 competências gerais da educação básica, entre as quais se destaca, para o nosso estudo, a 5ª competência, aquela que visa:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Por meio de um questionário aplicado com alguns professores da instituição educacional, foi possível obter respostas sobre o uso das novas tecnologias no âmbito educacional. No entanto, os professores abordaram suas dificuldades diariamente em levar esses recursos para sala de aula ou levar o aluno ao encontro dos computadores, pois muitas das escolas não têm máquinas disponíveis para todos os alunos praticarem, ou elas estão quebradas e sem funcionamento dentro dos “laboratórios de informática da escola”. Outro ponto destacado pelos docentes foi a falta de habilidade e pouco contato com os instrumentos; de certa forma, como um grupo, ainda não tivemos uma formação significativa que venha orientar e nos ensinar o manuseio dessas máquinas. Dessa forma, no tempo útil que temos preferimos optar por planejar, sem nos determos aos recursos da nova tecnologia. Pelo que notamos na resposta dos professores, prevalece ainda a falta de formação aos docentes, passando a ser um problema continuado de

infraestrutura nas escolas. Para os docentes, essa seria a principal ajuda para dar o primeiro passo. Temos em mente que os alunos dependem de uma instrução que os monitore no uso dos meios tecnológicos; dessa forma o docente seria o principal agente para inserção. Cada vez mais, os alunos deixam de ser orientados para o uso moderado por seus professores para incidirem na utilização desagradável dos meios tecnológicos e, de forma abusiva, utilizarem-nos para outros fins, talvez, menos significativos.

No dia a dia, notamos a presença forte das ferramentas tecnológicas em nosso meio, coincidentemente manejadas pelos alunos, que passam a ser considerados “nativos digitais” pela intimidade com essa nova tecnologia. Ao mesmo passo que a sociedade evolui, os alunos seguem indiscutivelmente o mesmo compasso, daí a necessidade de os professores adotarem em seus planejamentos e práticas em sala de aula o uso dessas ferramentas a fim de proporcionar aprendizado e serem vistas com viés positivo.

A escola e os professores não se encontram preparados para incorporar o potencial, a flexibilização e o nivelamento que o uso dessas ferramentas promove no ensino. Utilizamos uma entrevista que aborda a preparação dos professores na graduação para lidar com as tecnologias de ensino, a disponibilidade de materiais na escola e os desafios de oferecer um ensino de qualidade com a falta de recursos tecnológicos. A entrevistada afirma que não teve aulas específicas para lidar com tecnologias de ensino em sala de aula durante sua formação. Assim, o presente estudo propõe um maior investimento de meios tecnológicos de ensino nas escolas, bem como na formação específica de professores, para que possam superar as dificuldades de incorporar as tecnologias em sala de aula de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente.

Nos primeiros encontros, quando ministramos as aulas, não conseguimos prender a atenção dos alunos. Isso se deu mediante a não utilização de materiais tecnológicos, pois os professores da escola sempre usam os métodos tradicionais. Também continuamos com o mesmo método; embora seja aceitável, esse método deixava os alunos menos participativos na aula. Então, com a nossa coordenadora, resolvemos elaborar uma pesquisa de necessidades para entendermos a melhor forma de passar as informações para eles, levando-os ao laboratório para responder de forma individual às questões.

Com base em uma análise das suas respostas, chegamos à conclusão de que atividades educacionais que utilizam tecnologia são mais atraentes e estimulantes, o que incentiva a participação mais ativa no processo de aprendizagem. A partir daí, iniciamos a utilização de materiais tecnológicos nas aulas e, conseqüentemente, houve um aumento significativo na participação dos alunos.

A tecnologia ajuda a trazer novas possibilidades para a sala de aula. Além de aproximar estudantes de outras fontes de informação, permite que professores explorem diferentes recursos para transmitir conhecimento. Por meio dela, os alunos podem acessar conteúdos relevantes, mergulhar em um universo de novos conhecimentos e manter uma proximidade muito maior com os educadores. Quando o professor não se aperfeiçoa, não se especializa, ele deixa de usar os recursos disponíveis, contribuindo, dessa forma, para uma educação que tende ao fracasso, pois não será capaz de desenvolver nos alunos as habilidades e competências necessárias. As novas tecnologias no ensino de Língua Inglesa surgem para facilitar o ensino, tornando a experiência educativa melhor, pois facilita a atuação do professor, tornando as aulas mais atrativas para os alunos.

É incontestável que o uso da tecnologia na educação é um recurso que aperfeiçoa o aprendizado da Língua Inglesa, uma vez que possibilita ao aluno aperfeiçoar suas capacidades de leitura, escrita, fala e compreensão. Muitos dos materiais didáticos utilizados hoje em dia, para reforçar a praticidade do aprendizado de Língua Inglesa, estão disponíveis em modalidades que vão além do livro didático tradicional, ou seja, são constituídos por recursos audiovisuais, em aplicativos ou em diversos sites. A não utilização desses recursos diminui a eficácia do ensino em mostrar aos alunos as aplicações reais do conteúdo que está sendo visto em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o uso da tecnologia se destaca como um ponto importante e que deve ser discutido fielmente pelos professores, principalmente dentro das salas de aula, pois, diante da realidade onde as crianças estão cada vez mais rendidas ao acesso às novas tecnologias e suas diferentes possibilidades de acesso, é preciso conscientizá-las para um caráter de aprendizagem. Com isso, a escola deve ser um lugar de reflexões positivas sobre a utilização dessas ferramentas. Estamos vivendo na era tecnológica e não podemos pensar em uma aula sem o auxílio dos recursos tecnológicos e dos gêneros digitais, uma vez que enfatizam uma aula de Língua Inglesa prazerosa.

Além disso, enfatiza-se mais uma vez a necessidade de demonstrar as aplicabilidades reais das ferramentas virtuais disponíveis para os alunos por meio do uso da língua inglesa em contato com o mundo digital.

REFERÊNCIAS

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

DE SOUSA, Helenilson Ferreira; LIMA, Francisco Renato. Os desafios docentes e as contribuições das tecnologias educacionais no ensino e aprendizagem de língua inglesa: cenários contemporâneos. **Entre Línguas**, v. 4, n. 2, p. 218-235, 2018.

SILVA, S. M. da. Importância da tecnologia: No ensino da Língua Estrangeira e Inglesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 4, p. 174-184, 16 abr. 2020.

29

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

*Luan Alves Barbosa*¹

*Antônio Leonardo de Freitas Oliveira*²

Subprojeto Letras Língua Inglesa

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de formar educadores críticos, conscientes e comprometidos com o ensino e aprendizagem das futuras gerações tem se tornado cada vez mais evidente nos dias atuais. Segundo Pimenta (1999, p. 15), o trabalho do professor, na sociedade contemporânea, tem se tornado cada vez mais necessário, uma vez que essa profissão colabora para o processo de constituição da cidadania dos alunos.

De acordo com Leffa (2001, p. 334), a formação de um profissional competente inclui o domínio de diversas áreas do conhecimento, bem como o domínio de ações pedagógicas que promovam a aprendizagem. Sendo assim, é notório que, mesmo durante a graduação, os discentes sejam projetados no contexto da profissão e tenham contato com os desafios e práticas da docência. Dessa forma, sendo um dos compromissos do PIBID inserir os graduandos no cotidiano escolar, o programa se apresenta como uma iniciativa pertinente para a inserção dos bolsistas no cenário da profissão (Martins, 2020).

É notória a relevância do PIBID para os bolsistas universitários, uma vez que o programa permite um leque de conhecimentos, experiências e possibilidades, além de trazer impacto na formação de

¹ luanalves475@yahoo.com

² leoliveira@aluno.unilab.edu.br

futuros professores. Além disso, levando-se em conta que o programa busca articular o saber científico com a prática docente na educação básica, as escolas se apresentam como um cenário favorável para a formação dos bolsistas, o que fortalece a relação entre teoria e prática, possibilitando o diálogo mútuo entre o coletivo e o fortalecimento entre a universidade e a escola (Martins, 2020).

Visto que a área da educação de professores é carente de pesquisas e abordagens que levem em consideração o professor como detentor de conhecimento prático (Telles, 2002), o presente trabalho tem por objetivo analisar, a partir das observações, experiências e reflexões dos bolsistas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Letras – Língua Inglesa, vinculado ao curso de licenciatura em Letras Inglês da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), a importância do PIBID enquanto programa fundamental para a formação de professores de Língua Inglesa e destacar sua contribuição para o desenvolvimento da identidade profissional dos discentes.

Para a coleta das informações, foram empregados questionamentos aos bolsistas, que realizaram uma autoavaliação sobre sua participação no PIBID e apontaram como o programa impactou sua formação profissional. Com base nisso, pretende-se investigar a visão dos bolsistas, proporcionando um espaço para partilha de reflexões e vivências pedagógicas (Telles, 2002).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras – Inglês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) contribui eficientemente na

formação de professores que buscam futuramente se aperfeiçoar na docência para adentrar no mercado de trabalho e contribuir com a educação brasileira. Por meio do programa, é possível construir uma educação libertadora, crítica e reflexiva, bem como fortalecer a relação entre teoria e prática, universidade e escola. Desse modo, “o PIBID UNILAB busca criar e consolidar espaços de formação, produção e disseminação do conhecimento com relevância social, primando pela capacidade de refletir, analisar e ressignificar a ação pedagógica” (Martins, 2020, p. 20).

A partir das nossas experiências enquanto bolsistas comprometidos com a educação e atuantes nas escolas públicas do Ceará, percebemos a eficácia desse programa no aperfeiçoamento da prática pedagógica. Além disso, ele nos faz constantemente refletir sobre a realidade da educação básica no Brasil, bem como construir práticas que dialoguem com a pluralidade do conhecimento e o respeito às diferentes formas de expressão dos indivíduos. Logo, o PIBID-Unilab se estrutura em alguns princípios fundamentais, os quais são:

Valorização da autonomia do/licenciando/a em formação, destaque para o trabalho coletivo, interdisciplinar e intercultural, articulação das ações com a Base Nacional Comum Curricular e a formação continuada do professor da escola pública, incentivo à criatividade, à inovação, à ética por meio da interação com os pares na universidade e na escola; melhoria das habilidades de fala, de escuta, de leitura e de escrita dos/as discentes de licenciatura (Martins, 2020, p. 21).

Ao refletir e compreender sobre esses pilares que estruturam a existência do PIBID, os jovens estudantes licenciandos, em conjunto com professores da escola e da universidade, são importantes agentes que possibilitam criar um universo educacional em que de fato haja uma colaboração participativa e democrática na construção de uma sociedade que reconheça a importância da aprendizagem de uma língua

adicional (LA) no currículo escolar, assim como a importância da educação para nossa formação pessoal e profissional.

Com a existência do programa de iniciação à docência, é possível construir projetos pedagógicos, didáticos e interdisciplinares que se constituem numa importante ferramenta para superar os desafios que implicam na recuperação do espaço escolar como um espaço plural, democrático, autônomo e participativo, capaz de promover caminhos adequados na formação de sujeitos críticos, reflexivos, sensíveis e engajados na construção de uma sociedade que respeitem a diferença, a diversidade e a valorização do aprendizado da Língua Inglesa (LI) nas escolas.

A instituição do PIBID/Inglês será [é] relevante tanto para o amadurecimento dos licenciandos enquanto professores em termos didático, pedagógico metodológico e linguístico, quanto para as escolas da macrorregião, que terão a oportunidade de acolher atividades e projetos para um ensino linguístico de qualidade (Martins, 2020, p. 86).

Com o PIBID contribuindo na formação docente de Língua Inglesa e expandindo nosso conhecimento e criticidade, isso nos faz compreender e perceber que essa formação ainda é inicial, pois é necessário que o professor de Língua Inglesa continue com sua formação docente para não reproduzir em sala de aula uma educação bancária e que tampouco reproduza o ensino da Língua Inglesa num viés tradicional. Ademais, a formação de um professor de Língua Inglesa é contínua para que possamos aperfeiçoar essa prática docente com o objetivo de fazer com que os estudantes desse professor compreendam a importância de aprender uma língua adicional e não interpretem a língua inglesa como algo que não irá valer a pena aprender ou que não irá utilizar.

Expomos essa breve reflexão sobre o ensino da Língua Inglesa porque, ao adentrarmos o ambiente escolar e ao realizarmos a prática da regência, é possível perceber a falta de interesse de muitos alunos na aprendizagem da Língua Inglesa. Muitas vezes, ouvimos narrativas como: “Não sei nem falar o português direito, quem dirá o inglês”, “não irei sair do Brasil então não quero aprender inglês”, “não gosto do inglês”, “inglês é difícil” etc. São narrativas que revelam uma falta de interesse e, ao mesmo tempo, a dificuldade de aprender essa língua. Logo, é por meio da formação contínua e da valorização e reconhecimento da importância do programa de iniciação à docência que formaremos sujeitos que se interessem pelo processo de ensino e aprendizagem de uma língua, como a inglesa. Mas, para isso, o professor precisa se aperfeiçoar a cada dia e, nesse processo de aperfeiçoamento, é preciso que ele desenvolva materiais didáticos e pedagógicos para a aprendizagem da Língua Inglesa, fazendo enriquecer ainda mais o processo de aprendizado de seus estudantes, bem como levando-os a aproveitar e valorizar essa aprendizagem da Língua Inglesa.

3. METODOLOGIA

A pesquisa empregada neste trabalho foi aplicada com um grupo de estudantes do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa da Unilab, localizada em Acarape (CE). Para a coleta de dados, 12 alunos que estavam em atuação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por um período superior a um ano e que desempenhavam suas atividades em três escolas da rede pública dos municípios de Redenção (CE) e Barreira (CE) foram questionados.

Para a obtenção dos dados, que neste trabalho se apresentam com caráter qualitativo, utilizou-se um instrumental através de um

formulário do *Google Forms*, no qual foram empregados 11 questionamentos relacionados à identificação dos estudantes com a futura profissão, às experiências vivenciadas com o desenvolvimento do programa e à contribuição do PIBID para sua formação docente. Para aplicação da pesquisa, que foi submetida de modo que não houvesse identificação dos participantes, os respondentes ficaram cientes dos objetivos da investigação, sendo enviada por meio do grupo de *WhatsApp* do qual todos os integrantes do subprojeto fazem parte. Com isso, ao analisar a visão dos bolsistas, busca-se discutir o significado das experiências com as práticas pedagógicas dos educadores em formação e como os estudantes estão construindo sua identidade profissional.

A análise e coleta dos dados ocorreu durante o mês de outubro de 2023 e, para síntese das informações obtidas, buscou-se explorar as perguntas de forma isolada, as quais se mostraram com elementos de destaque, bem como por meio da relação das informações das perguntas que apresentaram caráter complementar e sentido conjunto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para início das discussões, é cabível destacar que, dentre os respondentes da pesquisa, que ao ingressarem no PIBID se encontravam entre o 1º e o 5º semestre da graduação, 11 dos 12 participantes não haviam tido experiência com a prática docente antes da inserção no programa. Desse modo, pode-se analisar o questionamento “Por quais motivos você se candidatou para ser bolsista do PIBID?”. Essa era uma pergunta discursiva e, dentre as respostas, um elemento que se mostrou essencial para os alunos foi o ganho de experiência com a prática docente. Como destacou um dos estudantes: “Me candidatei para adquirir experiência em sala de aula antes de iniciar as disciplinas de

estágios de regência, com o objetivo de aprender metodologias de ensino e aplicá-las na prática.”.

Dessa forma, observou-se nas respostas dos participantes o interesse por vivenciar o ambiente de sala de aula e, como outro estudante destacou, “[...] entender como é a prática docente”, ou seja, os alunos compreendem a necessidade de buscar contato o futuro posto de trabalho, a fim de melhor se prepararem para exercer a profissão. Algo que também pode ser destacado dentre as motivações foi a importância da bolsa de fomento que o PIBID proporciona. Visto como um elemento essencial para a permanência na universidade, um dos respondentes afirmou: “O dinheiro da bolsa, para nós estudantes de graduação que apenas nos dedicamos aos estudos, não trabalham, o valor da bolsa contribui muito para que a gente consiga se manter na graduação”.

A partir disso, observa-se que o perfil dos participantes são estudantes que, para além da procura por experiência no ambiente escolar, buscam também uma fonte de renda para manter-se durante a graduação, visto que, em alguns casos, os alunos precisam custear o deslocamento até a escola campo.

4.1 O PIBID COMO FERRAMENTA PARA IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Abordando a questão “O PIBID tem colaborado para a escolha da sua profissão?”, a perspectiva dos participantes mostrou-se otimista, visto que 11 dos 12 discentes reconhecem que o programa está auxiliando no seu reconhecimento como professores. Partindo para o questionamento “Quais as contribuições que o PIBID tem trazido para sua identificação como futuro docente”, um dos envolvidos apontou:

Estar no pibid, faz com possamos ter a real visão de ensino, ou seja, vivenciar as dificuldades, os desafios e tantos outros problemas que tornam o ensino precário. A partir daí o PIBID possibilita que nós enquanto

bolsistas formule estrategicamente ideias de como contribuir no melhoramento desse ensino.

Partindo dessa afirmação, que traz elementos em comum com as respostas de outros participantes, percebe-se que, com o desenvolvimento das atividades dos bolsistas, o programa tem contribuído com a visão crítica dos discentes acerca do ambiente educativo, visto que puderam avaliar o cenário da educação pública e suas dificuldades, além de despertar a motivação para aperfeiçoar métodos e práticas pedagógicas.

Compreende-se, portanto, com suporte nas respostas da pesquisa, que as vivências nas escolas campo têm incentivado os envolvidos a desenvolverem a consciência quanto aos percalços que se apresentam na profissão. Isso se relaciona com a visão de Silva (2013), a qual afirma que as experiências dos futuros docentes os conduzem a atitudes reflexivas quanto aos desafios que surgem no cotidiano escolar.

Ao serem questionados sobre quais atividades mais têm colaborado com a formação, a maior parte das respostas apontava para a regência em sala de aula e para os momentos de planejamento. Uma das respostas aponta “A prática em sala de aula e o aprendizado com os próprios alunos.”. O planejamento se mostrou como algo de grande relevância nas respostas, demonstrando a preocupação dos bolsistas em desenvolver atividades significativas e, como uma resposta destacou, “[...] fazer com que os alunos criem um afeto pela língua inglesa ao mesmo tempo que aprendem.”. Sendo assim, o PIBID enquanto ferramenta de formação está surtindo impacto na identificação dos bolsistas com a profissão ao mesmo tempo que as atividades e obrigações requeridas pelo programa têm-se mostrado satisfatórias e com relevante contribuição para os estudantes.

4.2 A VISÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

Partindo para uma autoavaliação, ao serem indagados em relação a se enxergarem atuando na profissão após a graduação, 75% dos participantes responderam positivamente, enquanto 16,7% selecionaram a opção “talvez”. Mais adiante no questionário, havia uma pergunta complementar à anterior: “Você se sente preparado para atuar na profissão docente?” e os dados revelaram que apenas 25% se consideram preparados para exercer a docência e 66,7% se sentem “parcialmente” preparados. Isso demonstra que, por mais que o programa venha exercendo papel fundamental na formação dos estudantes (como os próprios apontam na pergunta: “Você considera que o PIBID tem ajudado na sua preparação como futuro professor?”, na qual 10 estudantes marcaram “sim”), ainda é possível perceber que os bolsistas sentem a necessidade de ganhar mais experiência e aprimorar suas metodologias para exercício do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, temos o privilégio de aperfeiçoar a prática docente e expandir nosso conhecimento acerca do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa (LI). Consideramos que as ações do programa do subprojeto Letras – Inglês contribuem significativamente em nossa formação enquanto futuros professores de Língua Inglesa. Por meio do exercício da prática pedagógica, exploramos o nosso conhecimento bem como o conhecimento dos estudantes da escola E.M.E.F. Maria Augusta Russo dos Santos, localizada na cidade de Redenção (CE). O programa de iniciação à docência possibilita também fazer com que os bolsistas

percebam a escola como objeto importante de pesquisa, pois permite construir conhecimentos e reflexões sobre questões sociais, políticas e educacionais da nossa sociedade. E mesmo diante de tantos desafios e problemáticas, como a não obrigatoriedade da Língua Inglesa nos currículos escolares, buscamos a cada dia nos comprometer em construir uma educação de qualidade no ensino da Língua Inglesa e, com isso, propagar a cidadania através do inglês.

REFERÊNCIAS

- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. v. 1, p. 333-355.
- MARTINS, Elcimar Simão (Org.). **Conhecendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**: caderno de formação – vol. 1. Redenção: Unilab, 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- SILVA, Lidiane Ribeiro da. **A contribuição do PIBID na formação de professores de Biologia**. 2013. 39p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal da Paraíba, Areias, 2013.
- TELLES, J. A. A trajetória narrativa: Histórias sobre a prática pedagógica e a formação de professores de línguas. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de Línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 15-38.

30

PIBID COMO FERRAMENTA DE ENSINO E DESENVOLVIMENTO: METODOLOGIAS, DESAFIOS E EXPECTATIVAS NA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE

*Daniel Morais de Sousa*¹

*José Gleylson da Silva Rodrigues Cunha*²

*Rafaela Silvestre de Castro*³

*Dalily Candido de Lima*⁴

*João Luiz Teixeira de Brito*⁵

Subprojeto Letras – Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui um relato de experiência focado nas primeiras experiências de regência de sala de aula de três bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), subprojeto Letras – Inglês, vinculado com a Escola de Ensino Fundamental Cecília Pereira, situada no centro do distrito de Antônio Diogo, no município de Redenção-CE. O trabalho dos bolsistas foi coordenado inicialmente pela professora e doutora Kaline Girão Jamison e atualmente é coordenado pelo professor João Luiz Teixeira de Brito, com a supervisão da professora Dalily Cândido de Lima.

Este trabalho tem como finalidade relatar as experiências dos bolsistas Rafaela Silvestre, Daniel Sousa e Gleylson Rodrigues nos seus

¹ danielmrsousa.97@gmail.com

² josegleylson100@gmail.com

³ rafaelasilvestre720@gmail.com

⁴ candido.dalily@gmail.com

⁵ joaoluiztb@unilab.edu.br

primeiros dias enquanto docentes nas turmas do 6^o, 7^o e 9^o ano. Iremos relatar a elaboração das atividades e os métodos que foram usados em sala, compartilhar os desafios na elaboração e execução das aulas, as expectativas criadas ao longo dos planejamentos e as emoções no decorrer dessas atividades.

O PIBID, como ferramenta de ensino, de acordo com Lins e Oliveira (2018), possibilita a inserção dos licenciandos em sala de aula, com intuito de perceber o meio onde irão atuar, os obstáculos e a construção de práticas docentes, tendo como base as teorias abordadas durante a graduação. Segundo os mesmos autores, essas experiências são de fundamental importância para os docentes compartilharem esses momentos e questionamentos no ambiente acadêmico, para desempenhar de forma mais produtiva seu processo de formação e ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Para a elaboração deste trabalho, de início compartilharemos algumas informações e ações acerca do projeto. No decorrer dos meses de maio a setembro de 2023, foram realizados encontros em ambientes virtuais e presenciais para planejar e discutir o desenvolvimento das atividades a serem executadas. Além disso, foram realizadas leituras dos textos teóricos no contexto educacional, disponibilizados para todos os bolsistas, que contribuíram no aprofundamento e nas perspectivas das necessidades do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nas redes públicas. A formação propiciou a evolução do pensamento crítico, estimulando o desenvolvimento profissional dos bolsistas. A seguir, faremos um relato da execução dos métodos em sala de aula, tendo o propósito de analisar os resultados obtidos acerca das necessidades de cada turma e como essas atividades contribuíram para a escola campo.

RELATOS DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

1. RAFAELA

Para o ensino da Língua Inglesa, segundo Polidório (2014), é importante que os professores, a partir de suas experiências, percebam qual é o método mais adequado para a sua realidade. A partir desse pressuposto, foram pensadas e analisadas, juntamente com a supervisora Dalily, as metodologias a serem abordadas no âmbito da turma do 6º ano, levando em consideração que o público-alvo são crianças que estão tendo os primeiros contatos com a Língua Inglesa, ou seja, tudo foi pensado cuidadosamente e estrategicamente para chamar suas atenções e, de alguma forma, levá-las a interagir com a aula.

Durante o processo de planejamento, foi pensado em trabalhar o vocabulário relacionado a frutas utilizando o método gramática e tradução. Em seu ponto de vista, o ideal foi abordar apenas as frutas já conhecidas pelos alunos. Ao concluir uma lista que apresentava vinte e uma frutas, foi refletido que seria importante uma atividade final, para que pudéssemos receber um *feedback* dos alunos com base no conteúdo apresentado. A ideia era que, se preparássemos uma aula com um material dinâmico que chamasse a atenção dos alunos, talvez tivéssemos melhores resultados (Polidório, 2014). E assim foi decidido que se faria uma atividade dinâmica que possibilitasse a participação de todos, de modo a desempenhar seus conhecimentos prévios, a fim de que se tivesse um melhor aproveitamento do conteúdo a ser trabalhado.

No dia 26 de setembro de 2023, ocorreu a ministração da aula tão esperada pela bolsista, na turma do 6º ano, tendo início às 7:00 e finalizando às 7:55 na E.E.F. Cecília Pereira. Durante esse período, foram apresentadas na lousa as frutas selecionadas em inglês e eventualmente

traduzidas para o português. Os alunos foram estimulados a escreverem no caderno e pronunciarem as palavras em seguida. Segundo Costa (1988), a tradução oral e a escrita são meios diretos e eficazes para explicar o significado das palavras quando não entendidas pelo aluno; além disso, possibilitam que sejam testadas as dificuldades de alunos que passariam despercebidas. Em outros casos, a tradução oral pode ser utilizada para desenvolver a capacidade de intérprete do aluno. Nesse meio-tempo, conseguindo desenvolver a primeira etapa da aula, foi possível realizar a atividade que também exigia a escrita e oralidade dos alunos. Na realização da dinâmica, foi utilizado material didático; eram apresentadas imagens de frutas em um papel em cuja parte inferior havia um espaço onde o aluno deveria escrever o nome da fruta em inglês. Após praticarem a escrita, os alunos apresentaram individualmente o nome da fruta com uma frase contendo o verbo *to be*.

De início, antes de pensar na abordagem, a bolsista passou a refletir e a se questionar como seria estar nesse posto de professora; ao mesmo tempo que estava feliz e ansiosa com esse momento, também se sentia insegura e com medo de tudo sair do controle ou não atingir seus objetivos. Durante o planejamento, ela quis refutar seu plano de aula, por receio de não conseguir chamar a atenção dos alunos ou até mesmo ter uma aula ineficaz, mas, quando o compartilhou com sua supervisora, recebeu um *feedback* positivo que a fez sentir-se tranquila e confiante. No dia da ministração, ao perceber que dependia dela mesma e de todo seu esforço, foi preciso ultrapassar o nervosismo e os receios para transmitir confiança e uma boa imagem para os alunos.

Em seu primeiro dia enquanto docente, pôde-se observar que a maioria dos alunos interagiu com o assunto. Antes de iniciar, foi apresentado o que seria trabalhado no decorrer da aula: primeiro, eles precisariam copiar no caderno o que seria apresentado na lousa e, em

seguida, repetir as pronúncias das palavras, além da dinâmica final. No começo da aula, eles estavam um pouco dispersos, mas, ao decorrer, eles passaram a interagir, fazendo perguntas em relação à escrita e à pronúncia. Em seguida, na dinâmica, pôde-se perceber que muito alunos tinham bastante dificuldade em pronunciar determinadas palavras; levando em consideração que essas crianças estão em processo de aprendizagem da leitura, o foco se tornou centrado especialmente nesses alunos, ou seja, a bolsista manteve o incentivo de pronunciarem continuamente e não desistirem de tentar. O método utilizado resultou positivamente no aprimoramento das pronúncias e no enriquecimento de seus vocabulários. Levando em conta o tempo de apenas 55 minutos de aula com uma turma de 32 alunos, algo que seria quase impossível, a bolsista conseguiu que todos apresentassem individualmente, resultando na análise de suas habilidades e dificuldades acerca da língua inglesa. Uma vez atendidas as expectativas da bolsista, o objetivo foi alcançado com sucesso.

2. DANIEL

O relato do bolsista Daniel Sousa trata de uma aula para os alunos do 7^o ano com o tema profissões. Durante o planejamento da aula, o bolsista precisou refletir sobre como poderia oferecer uma aula de qualidade aos seus alunos, mesmo sem experiência em sala de aula, visto que o bolsista passaria pela primeira fase de descoberta e entenderia, a partir daquele ponto, a realidade da sala de aula como docente, o que, para muitos, é um ato de sobrevivência. Quanto a isso, Huberman (2000, p. 39) destaca que os aspectos da descoberta e sobrevivência frequentemente se confrontam:

Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. Mas verifica-se, igualmente, a existência de perfis com uma só destas (sic) componentes (a sobrevivência ou a descoberta) impondo-se como dominante, ou de perfis com outras características: indiferença [...], a serenidade [...], a frustração [...].

Por conta disso, a preocupação e o medo de não conseguir conduzir a aula conforme o planejado foram suas principais inquietações. No entanto, o bolsista conseguiu elaborar o plano de aula e o *slide* com a supervisão da professora Dalily. O principal objetivo da aula era proporcionar aos alunos o aprendizado das profissões em inglês e, ao mesmo tempo, incentivá-los a refletir sobre a importância do inglês em suas futuras carreiras. Uma vez que muitos desses alunos tendem a encarar o inglês apenas como uma língua para ser utilizada em viagens, sem perceberem a relevância de aprendê-la para suas vidas profissionais, pois a maioria deles acredita que não irão sair do país, eles não acham o inglês tão relevante. Desse modo, nosso maior objetivo como futuros docentes é “Combater crenças e mitos notadamente de cunho sócio-político-cultural que revelam o caráter elitista e excludente do ensino de LI no Brasil, uma vez que o domínio do inglês sempre foi um símbolo de status para a elite socioeconômica” (Martins, 2022, p. 84).

Portanto, além de transmitir o conhecimento necessário por meio do vocabulário, era fundamental estimular a reflexão crítica. O material didático não apenas se concentrou em questões gramaticais, mas também em questões reflexivas relevantes para as futuras profissões dos alunos. É importante ressaltar que a representação de pessoas negras em cargos profissionais no *slide* teve um papel de extrema importância na aula. Isso porque muitas profissões são frequentemente associadas a pessoas brancas, o que pode criar estereótipos prejudiciais.

A inclusão da representação racial mostra aos alunos que pessoas de diversas origens podem ter sucesso em diversas carreiras e que a diversidade é fundamental em qualquer ambiente profissional.

Na aula ministrada na turma do 7º ano pelo bolsista Daniel Sousa, foi possível observar que os alunos estavam um pouco dispersos, uma vez que haviam acabado de retornar do intervalo. Enquanto os equipamentos, como o *datashow*, estavam sendo preparados para serem utilizados na aula, a professora Dalily organizava os alunos em seus lugares. Isso durou cerca de 6 minutos. Após a organização estar completa, a aula foi iniciada. No início, o verbo *to be* foi apresentado aos alunos, juntamente com a explicação da estrutura das frases que eles usariam para falar sobre suas futuras profissões. Posteriormente, foi concedido um tempo de 8 minutos para que eles pudessem fazer suas anotações. Antes de abordar o tema sobre as profissões, o bolsista Daniel decidiu discutir a importância do inglês em suas vidas. Isso se deve ao fato de muitos deles acreditarem que não precisarão do inglês, uma vez que não planejam sair do Brasil. No entanto, desconstruir esse pensamento de que o inglês só é útil em viagens é crucial. Por meio da discussão reflexiva, os alunos puderam compreender que o inglês desempenha um papel significativo em suas vidas, mesmo que não percebam imediatamente. Na apresentação das profissões, o objetivo do bolsista de fazer com que os alunos participassem antes da premiação que seria distribuída para os participantes do *quiz* foi alcançado. No *slide* das profissões, foram adicionadas algumas animações. Primeiro, era exibido o desenho de algum profissional e, em seguida, os alunos tentavam acertar qual era a profissão, antes de ser mostrado o nome em inglês. Nessa etapa, alguns alunos estavam fazendo anotações, enquanto outros preferiram apenas observar. No entanto, todos participaram quando se tratou de pronunciar o nome corretamente e

tirar dúvidas sobre algumas profissões que desconheciam. Essa parte da atividade durou cerca de 20 minutos. Após a apresentação de todas as profissões, iniciou-se a parte final da aula, na qual um *quiz* foi aplicado para testar o conhecimento dos alunos. Essa atividade funcionou como uma forma de recapitulação do conteúdo. Durante o *quiz*, a grande maioria dos alunos participou ativamente. Foi notável que os alunos se sentiram desafiados a acertar todas as profissões e receber a premiação. Alguns alunos foram especialmente participativos, recebendo a premiação até 3 vezes. Ao término do *quiz*, notou-se que os alunos realmente haviam absorvido o conteúdo da aula e atendido às expectativas em relação aos objetivos propostos.

3. GLEYLSON

A aula do bolsista Gleylson Cunha teve como título: “Explorando emoções através da música: ‘My heart will go on’”. Os objetivos estabelecidos pelo bolsista foram: explorar o vocabulário e as emoções presentes na letra da música; desenvolver habilidades de escuta e compreensão auditiva em inglês; estimular a expressão oral e escrita dos alunos, relacionando-as à mensagem da música; e promover a apreciação da cultura musical anglo-saxônica.

Assim, no dia 21 de agosto de 2023, às 07:55 da manhã, foi ministrada esta primeira aula. Ao se apresentar, um frio na barriga e um sentimento de nervosismo pairavam sobre o bolsista, mas a receptividade calorosa dos alunos rapidamente dissipou qualquer nervosismo. A aula foi iniciada com uma introdução animada, na qual foi apresentada a música que seria trabalhada, “My heart will go on”, de Céline Dion, da trilha sonora do filme *Titanic*. O contexto do filme *Titanic* foi explicado, e também se explicou como a música se tornou um

ícone da cultura pop e uma das músicas mais conhecidas no mundo todo. Foi destacada a maneira pela qual a música pode nos conectar emocionalmente com a língua e ajudar na internalização de vocabulário e estruturas gramaticais de forma mais eficaz. Em seguida, a música foi reproduzida, e a letra foi distribuída para que os alunos pudessem acompanhá-la. Durante a audição, incentivou-se os alunos a identificar palavras e expressões que já conheciam e a refletir sobre o significado delas na música. Após a audição, a mensagem da música e as emoções que ela evocava foram discutidas. Em seguida, a letra da música foi detalhadamente explicada, esclarecendo dúvidas sobre vocabulário, expressões e pronúncia. Nesse momento, pôde-se observar os olhos dos alunos brilhando de compreensão. Contudo, houve também momentos desafiadores, nos quais alguns alunos se mostraram mais retraídos, possivelmente intimidados pela nova dinâmica. Isso demonstra a importância de ser sensível e paciente, criando um ambiente acolhedor no qual todos possam se sentir à vontade para participar.

As perguntas que surgiram demonstraram não apenas curiosidade, mas também um desejo genuíno de aprender. E logo veio a sensação de estar contribuindo para o crescimento intelectual daquelas mentes jovens, algo que se mostrou imensamente gratificante. Os alunos foram convidados a repetir as palavras da letra da música para praticar sua pronúncia. Além disso, foi proposta uma atividade na qual os estudantes preencheram lacunas na letra da música apenas ouvindo a música. Essa atividade foi registrada em um pequeno folheto que foi entregue a eles posteriormente. O objetivo era permitir que eles praticassem suas habilidades de escuta (*listening*) em conjunto com a música.

Ao final, todos participaram da aula, e, de acordo com a turma, eles apreciaram muito a experiência, considerando-a diferenciada e divertida. A aula foi encerrada com uma discussão sobre a importância

de aprender inglês por meio da música e como isso pode ajudar a compreender melhor as emoções e mensagens transmitidas em diferentes culturas. O envolvimento e entusiasmo dos alunos ao longo da aula impressionaram o bolsista. Foi uma experiência gratificante, evidenciando como a música pode ser uma ferramenta poderosa para o aprendizado de um idioma e para a expressão de sentimentos. Além disso, a discussão sobre cultura e emoção gerou uma conexão mais profunda com o idioma e com a música em si.

Ao final da aula, uma onda de realização e satisfação tomou conta do bolsista. Essa primeira experiência como docente no programa PIBID foi, sem dúvida, um marco em sua jornada educacional. A sensação de impactar vidas e contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos alunos foi indescritível. Essa primeira aula foi um prelúdio de muitos capítulos emocionantes nesta trajetória como educador, sempre com dedicação e o compromisso de fazer a diferença na vida de cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Língua Inglesa no Brasil frequentemente se encontra em um grande impasse. Embora tenha sido reconhecida como língua franca pela BNCC e se tornado uma disciplina obrigatória a partir do 6º ano, ainda é visível o descaso por parte de algumas escolas em relação a essa disciplina, que muitas vezes acaba sendo sacrificada em decorrência de outras atividades escolares. Com essa falta de valorização por parte das escolas, os alunos também são levados a acreditar que o inglês não é tão importante e, portanto, não devem se esforçar para aprender essa nova língua. Como resultado, os professores enfrentam desafios diários para formular estratégias que atraiam os alunos para a disciplina de Inglês e, ao mesmo tempo,

desconstruir os pensamentos desses alunos de que essa disciplina não é tão relevante.

É nesse contexto que o PIBID tem sido de extrema importância para os futuros docentes que terão o primeiro contato com as escolas de ensino público. Por meio do planejamento com os supervisores, foram elaborados planos de aulas que apresentavam o inglês dentro do contexto social, cultural e dos interesses afetivos dos alunos. Apesar dos medos e preocupações dos bolsistas, eles conseguiram ministrar suas aulas com sucesso, aproximando mais os alunos da Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

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

COSTA, W. Carlos. Tradução e ensino de línguas. In: BOHN, H. Inácio; VANDRESEN, P. **Tópicos de Linguística Aplicada ao ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

LINS, Quézia Ferreira dos Santos; OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa de. PIBID e formação Inicial do professor: a vinculação entre teoria e prática. In: CONEDU, V., 2018. **Anais [...]**. Recife: Realize, 2018.

MARTINS, Elcimar Simão (org.). **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: Aproximações iniciais com o Pibid – Unilab – Caderno de Formação v. 2**. Redenção: Unilab, 2022.

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 2, p. e10480, 2014. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 27 out. 2023.

31

ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID LETRAS – INGLÊS, EM BARREIRA-CE

*Eveline da Silva Rodrigues*¹

*Mamadu Alfa Djaló*²

*Abú Armando Nhaga*³

*Josué Cruz da Silva*⁴

*João Luiz Teixeira de Brito*⁵

Subprojeto Língua Inglesa

INTRODUÇÃO

No âmbito educacional contemporâneo, no qual há uma grande influência da tecnologia em diversas áreas de nossas vidas, a atividade lúdica surge como um instrumento de suma importância no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no contexto do Ensino Médio. Essa ferramenta, além de proporcionar uma aula divertida e incentivadora, desempenha um papel essencial no desenvolvimento das habilidades cognitivas e linguísticas dos alunos.

As atividades lúdicas tornam o aprendizado do inglês mais cativante, atraente e produtivo, ao transformar conteúdos gramaticais e de vocabulários em desafios interativos que, por sua vez, estimulam naturalmente a participação ativa dos alunos nas atividades pedagógicas. Segundo Vigotsky (1984), a motivação é um dos fatores principais não só de aprendizagem, mas também de aquisição de uma

¹ evelinedasilva@gmail.com

² mamadualfadjalo37@gmail.com

³ abunhaga20@gmail.com

⁴ josu.academico@gmail.com

⁵ joaoluiztb@unilab.edu.br

língua estrangeira. Por meio de jogos da memória, jogos de palavras e quebra-cabeças, os alunos são incitados a pensar criativamente e criticamente sobre as atividades, aplicando o que aprenderam em situações reais e aperfeiçoando, assim, suas habilidades de comunicação.

O uso de metodologias ativas em sala de aula estimula a colaboração e o trabalho em equipe. Ao colocar os estudantes em situação de jogo, é notório o desenvolvimento deles em relação à comunicação eficaz para atingir o objetivo do jogo. Isso ajuda no reforço das capacidades de comunicação em inglês e também ensina princípios essenciais, como cooperação e respeito mútuo. Segundo Chomsky (1978), essas habilidades sociais são equitativamente importantes nas esferas pessoais e profissionais, o que torna os jogos lúdicos uma ferramenta para além do ensino de uma língua, mas um preparo para a vida.

Além disso, a teoria construtivista desenvolvida por Jean Piaget (1996) sugere que o ensino-aprendizagem é um processo ativo de construção de conhecimento pelo estudante. Nesse cenário, os jogos lúdicos no ensino da Língua Inglesa oferecem aos alunos um ambiente de interação ativa com conteúdo, experiências e a oportunidade de cometer erros e aprender com eles.

Por meio da participação nos jogos, os alunos poderão inferir significados e entender as estruturas da língua de forma prática e contextualizada, além de manter os alunos motivados e envolvidos no momento da atividade, facilitando o aprendizado. No ensino de Inglês, a motivação é essencial para aprendizagem da língua, pois, conforme Saviani (2003), não basta a existência do saber sistematizado, este tem que ser viabilizado para a transmissão e assimilação.

No presente artigo, discutiremos sobre a preparação e a execução de uma atividade lúdica em sala de aula, realizada como modo de incentivar o envolvimento dos alunos com o ensino da Língua Inglesa. A atividade foi realizada como parte do subprojeto de Língua Inglesa do PIBID-Unilab, na E.E.M. Danísio Dalton Rocha Correia, e foi concebida a partir da observação do baixo envolvimento desses alunos nas aulas conduzidas até aquele momento. A partir dessa observação, os bolsistas envolvidos e o supervisor resolveram propor uma atividade lúdica que cativasse diretamente os alunos na produção do conhecimento em língua inglesa. Este artigo, então, fará a descrição do processo que levou à produção e preparação da dita aula, bem como analisará sua execução e resultados.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que visa à preparação acadêmica de estudantes de licenciatura para enfrentar as adversidades e obstáculos do ambiente de ensino básico das escolas públicas. Esse projeto tem como principal objetivo o desenvolvimento das habilidades no processo de ensino e a aquisição de conhecimentos e experiências como futuros docentes. Nesse cenário, a utilização de ferramentas didáticas como os jogos lúdicos em sala de aula desempenha um papel fundamental no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho é um relato de experiência, que visa narrar práticas vivenciadas pelos bolsistas durante a execução das atividades do projeto PIBID na Escola de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Correia, localizada na cidade de Barreira, Ceará, Brasil, na qual três bolsistas de Língua Inglesa, do 4^o, 5^o e 7^o semestre da Unilab, realizam

estágio de iniciação à docência na turma 1^o ano F, sob a supervisão do professor responsável pela disciplina de Inglês. A execução do projeto nessa escola foi dividida em três fases para uma melhor organização.

Na primeira etapa, uma reunião foi conduzida com o preceptor da presente turma em conjunto com os três bolsistas. O objetivo da reunião era compreender a metodologia utilizada pelo professor titular, a extensão das aulas de Inglês na escola, a dinâmica da turma e o nível de proficiência dos estudantes em relação à língua-alvo. Esse primeiro encontro serviu como suporte fundamental para o desenvolvimento do projeto, fornecendo informações necessárias sobre o ambiente em que seriam realizadas as atividades do PIBID.

Posterior a essa fase inicial de entendimento, foi iniciado um processo de planejamento pedagógico para as duas aulas que seriam ministradas. Esse plano de aula envolveu a elaboração dos conteúdos a serem apresentados, a preparação dos *slides* para a exposição do conteúdo e a divisão organizada dos tópicos entre os membros da equipe de bolsistas.

Na segunda etapa do projeto, que ocorreu no mês de agosto, a aula foi ministrada com a temática “The types of greetings” (Os tipos de saudações). Foram expostas aos discentes noções básicas de conversação em inglês, com foco em elementos essenciais como apresentação pessoal e saudações comuns. Posteriormente, foi proposta uma dinâmica para praticar o que foi apresentado, na qual foi sugerido que os alunos, com a ajuda dos bolsistas, realizassem uma conversação básica entre si utilizando os vocabulários básicos anteriormente expostos. No entanto, durante a execução da atividade, foi observada uma baixa adesão por parte da turma, visto que muitos alunos se mostraram introvertidos e intimidados, resultando em uma participação limitada na dinâmica proposta. Esse cenário de inibição

dos alunos gerou um ambiente de aula desconfortável e monótono, afetando de forma negativa a dinâmica do processo de aprendizado. Essa experiência revelou uma dificuldade significativa na participação dos alunos e na formação de um ambiente favorável para a prática da língua inglesa. Esse desafio salientou a necessidade de adaptação das estratégias de ensino, considerando os diferentes métodos de sala de aula e as diversas personalidades dos estudantes. Diante desse cenário, a equipe do PIBID reconheceu a importância de repensar abordagens pedagógicas mais interativas e inclusivas para assegurar a participação eficaz dos alunos nas atividades propostas.

Na terceira etapa, após observar a baixa adesão na aula tradicional, foi realizado um planejamento para traçar novas estratégias de ensino, visando proporcionar uma melhor aquisição e aprendizagem da língua-alvo. O objetivo não era apenas prender a atenção dos alunos, mas também promover uma maior compreensão e fixação do conteúdo. De modo a atender essa necessidade, adaptamos nossa abordagem fazendo uso de métodos de ensino ativo e motivador alinhados a questões do cotidiano dos estudantes para tornar o aprendizado mais relevante e significativo.

A partir da metodologia de ensino dinâmico, optamos por integrar atividades lúdicas como ferramenta educacional interativa. Em especial, para trabalhar o conteúdo de países e nacionalidades, produzimos um jogo da memória. O jogo foi criado com o intuito de promover a participação dos alunos e estimular o aprendizado colaborativo. Além de apresentar informações básicas sobre países e nacionalidades, colaborou para trabalhar elementos culturais e geográficos, expandindo o aprendizado para além dos aspectos linguísticos.

Nossa intenção, ao realizar essa atividade, era proporcionar um espaço de interatividade em que os alunos pudessem se engajar ludicamente, fazendo uso e produzindo conhecimento em língua inglesa ou por meio da língua inglesa, de modo que, além de atingir os alunos nessa aula específica, pudséssemos também começar a construir com eles uma relação mais positiva com o uso da língua inglesa que reverberasse em futuros encontros.

A abordagem interativa e construtivista, baseada em evidências e teorias educacionais sólidas, reforça ainda mais a importância da utilização de estratégias de ensino ativo e contextualizado para a aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, proporcionando assim ferramentas essenciais para uso em sala de aula.

Essa foi mais uma faceta do processo que se tentou construir ao longo do subprojeto de Língua Inglesa do PIBID-Unilab, por meio de iniciativas como o *English Around Us*, por exemplo, que tentava demonstrar aos alunos que, embora muitas vezes eles não estivessem conscientes disso, todos eles já têm uma relação estabelecida com a língua inglesa, através de diversos vocábulos, expressões e mesmo objetos que povoam o mundo ao redor deles. Mais uma vez, a motivação é destacada aqui como um fator decisivo no processo de aprendizagem. Afinal, uma das causas do baixo engajamento dos alunos com a disciplina em sala de aula é o fato de que eles não enxergam a praticidade ou o uso desse conteúdo em suas vidas cotidianas.

No dia da aula em questão, utilizamos uma abordagem dinâmica para facilitar a compreensão e fixação do conteúdo proposto. Primeiramente, dividimos a turma em cinco grupos, cada um composto por sete integrantes, proporcionando um ambiente agradável e cooperativo. Explicamos para os estudantes que se tratava de um jogo da memória educacional, no qual cada peça apresentava o nome e a

bandeira de um país, enquanto a peça complementar continha a nacionalidade correspondente.

Após as explicações, destinamos 25 minutos para a realização da atividade. No decorrer da aula, observamos que os grupos empenharam-se para obter sucesso na tarefa, mantendo um grau de concentração e cooperação significativos.

Ao final da dinâmica, obtivemos um resultado positivo. Conseguimos observar uma maior absorção do conhecimento sobre países e nacionalidades. Os estudantes demonstraram uma melhor compreensão do conteúdo, tendo em vista o diálogo entre eles sobre o assunto apresentado.

Ademais, essa abordagem promoveu interações entre os grupos, aperfeiçoando assim as principais habilidades sociais, como trabalho cooperativo e competência comunicativa. É notório que a constância no processo educacional é de suma importância para garantir resultados satisfatórios e igualmente constantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo as teorias expostas em nossa introdução, a motivação é um fator decisivo para o melhor desempenho do processo de ensino-aprendizagem. Essa motivação pode ser engajada de várias maneiras; o modo como escolhemos trabalhar a motivação dos alunos da E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Correia foi a utilização de atividades lúdicas. Em nossa observação, essa estratégia se mostrou eficaz em proporcionar um ambiente mais dinâmico e participativo em sala de aula.

Como ficou demonstrado acima, no decorrer da segunda etapa do projeto, na qual foi utilizada a metodologia tradicional de ensino, foi

notória uma maior dispersão dos alunos, diminuição da fixação do conteúdo e maior inibição na comunicação em inglês. Foi constatada a ineficácia das aulas tradicionais em relação à aprendizagem e aquisição dos conteúdos ministrados.

Pautados nos resultados anteriores ineficazes, foi necessário novo planejamento para suprir as necessidades acadêmicas dos discentes. Utilizando para lecionar uma aula baseada nos métodos de ensino ativo, construtivista e utilização de jogos lúdicos, foi perceptível a motivação, interação e familiaridade dos alunos com a língua-alvo. Obteve-se um menor índice de inibição e crescimento da participação, resultando no aumento da competência comunicativa.

As atividades lúdicas como ferramenta para o ensino, principalmente para o ensino de uma língua estrangeira, constituem um meio plausível para engajar os alunos de maneira considerável. Além de promover o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas, criam também um espaço favorável e motivador para a interação social e o aprendizado cooperativo. A integração de jogos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em sala de aula origina uma experiência pedagógica mais rica e satisfatória para os discentes.

REFERÊNCIAS

- CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. São Paulo: Almedina, 1978.
- PIAGET, Jean. **As formas elementares da Dialética**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A JORNADA DE BOLSISTAS DO PIBID LETRAS INGLÊS NA ESCOLA DANÍSIO DALTON DA ROCHA CORRÊA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Kelson Jorge Araújo*¹

*Lyvia Tayane do Nascimento Lima*²

*Pedro Rui Tchuda*³

*Josué Cruz da Silva*⁴

*João Luiz Teixeira de Brito*⁵

Subprojeto Letras Inglêss

1. INTRODUÇÃO

O intuito deste trabalho é expor a jornada de estudantes de graduação em Letras – Língua Inglesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e bolsistas do subprojeto de Língua Inglesa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual de Ensino Médio Danísio Dalton da Rocha Corrêa, situada na cidade de Barreira, no Maciço de Baturité. Serão destacadas ações e projetos realizados pelos bolsistas, assim como reflexões sobre suas jornadas no caminho para se tornar futuros docentes.

Segundo Pimenta e Lima (2010), o objetivo do estágio é proporcionar ao discente uma aproximação com o ambiente em que atuará futuramente, ou seja, a sala de aula e o âmbito escolar. O estágio também propicia ao graduando a possibilidade de relacionar a teoria e

¹ kelsonaraujo2302@gmail.com

² tayanelima170@gmail.com

³ prtrrui@gmail.com

⁴ josu.academico@gmail.com

⁵ joaoluiztb@unilab.edu.br

a prática da licenciatura para promover um aprendizado eficaz e de grande importância para a vida do aluno, assim como o desenvolvimento de suas habilidades para o ensino.

Para Libâneo (2004a, p. 30), a “Educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.”. Assim, a educação é algo além da transmissão de conhecimentos, pois garante o desenvolvimento e a interação entre os indivíduos.

Neste trabalho, todas as ações baseiam-se em experiências obtidas por meio da docência na instituição de ensino público E.E.M. Danísio Corrêa, que tem como objetivo assegurar que a Educação Básica seja acessível a todos com igualdade de oportunidades e foco na realização do aluno.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 ENGLISH AROUND US E A PERSPECTIVA DE BOLSISTAS SOBRE SUAS JORNADAS EM DIREÇÃO A SUAS FUTURAS PROFISSÕES

Em virtude do conhecimento e da cultura de educação, falar de educação sem falar do professor é um corpo sem espírito ou uma bússola sem norte. O PIBID traz o conjunto de ensinamentos para os estudantes universitários vocacionados à docência terem a oportunidade de colocar diante desse projeto o seu sonho para realizar, adquirir novas experiências em relação à prática de ensino na universidade, Ensino Médio e superior. Levando-se em consideração os aspectos do ensino ou da formação humana, é bom recordar que o conhecimento é chave para o desenvolvimento sociocultural e

econômico. Portanto, para a afirmação desses valores, deve-se ter uma manifestação e vontade no setor de ensino para proporcionar um ensino de qualidade. Assim, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência visa melhorar a qualidade de ensino e fornece oportunidades aos docentes para aprofundar os conhecimentos no ensino básico brasileiro, preparando o campo fértil de conhecimento para que possam cultivar as experiências e aprofundar as competências e dinâmicas em prol do ensino e aprendizagem dos alunos.

Colocar-se à frente dos alunos na sala de aula exige muitas demandas, visão, planejamento, avaliação, compreensão como pré-requisitos, além da necessidade de observar as competências e habilidades da BNCC que nos orientam em nossos procedimentos de ensino e aprendizagem. Para Colombo e Consolo (2016, p. 22), a aula é um dos momentos mais importantes e delicados que está ligado à língua; de igual modo, é importante notar a utilização de acessórios tecnológicos, como a internet e jogos eletrônicos, assim como a possibilidade de criar oportunidades de conhecer outros lugares do mundo e de construção da socialização que pode ser diversificada de acordo com a área geográfica dos alunos.

Ao iniciar o primeiro contato com os alunos, tivemos a honra de encontrar com a turma 2º ano D da E.E.M. Danísio Dalton da Rocha Corrêa, no município de Barreira. Sabíamos de alguns desafios e da importância de estar à frente dos alunos para nos desafiar e desafiá-los em uma nova jornada de conhecimento, que exige amor e dedicação perante as diferentes percepções. Na primeira regência, iniciamos com a apresentação da atividade: *“The importance of food in our lives and countable names and uncountable names”*, em que foi demonstrado que se alimentar não se limitaria somente a matar a fome, mas abrange deixar o nosso organismo bem nutrido e cheio de energia física e

saudável, o que muitas vezes pode ser visto como uma obrigatoriedade na nossa realidade. Portanto, nós procuramos trazer à luz as informações e fatos vivenciados fazendo comparação entre uma pessoa que se alimenta bem e outra que não se alimenta adequadamente. Chegamos à conclusão, com os alunos, de que quem come bem tem mais probabilidade de ser produtivo e de estar psicologicamente saudável, ao passo que quem não se alimenta bem fica desnutrido, desidratado, com falta de vitaminas e de bom raciocínio. Na segunda fase da atividade desenvolvida sobre *countable nouns and uncountable nouns*, os discentes demonstraram forte maturidade de percepção dos conteúdos, que possibilita a compreensão; por exemplo, abrimos a discussão sobre quais seriam os alimentos *countable and uncountable*.

Durante o cumprimento da primeira atividade, é óbvio que os alunos colaboraram bastante para entender a importância de se alimentar bem e debateram muito sobre o assunto. Com base nisso, trouxemos as diversidades gastronômicas dos diversos países, e os alunos questionaram bastante sobre as comidas de outros países diferentes daquilo que eles conhecem de sua própria realidade. Acreditamos que o trabalho foi efetivamente bem executado, com um bom planejamento, e os alunos demonstraram a capacidade de maturidade em colaboração e entendimento da atividade.

Na aula seguinte, realizamos uma atividade de preenchimento de um formulário de pesquisa de necessidade. Explicamos para os alunos como entrar para ter acesso a esse formulário nos computadores da sala de laboratório de informática. Depois de terem acesso aos questionários nas suas telas de computadores, eles começaram a preenchê-lo e levantaram alguns questionamentos sobre as perguntas. As perguntas do questionário tratavam sobre a importância da aprendizagem da Língua Inglesa e das experiências que os alunos tinham com aquele

tema. Muitos responderam às questões mencionando que achavam que a língua inglesa poderia ajudar a desenvolver o ser profissional. Outros acharam que, por meio da leitura e de filmes, seria melhor e mais adequado aprender a língua, enquanto outros ainda acharam que assistir a filmes e jogar jogos eletrônicos seria mais vantajoso; ainda houve outros que acreditavam que a gramática seria uma ótima forma de aprender a língua.

Depois de eles terminarem de preencher, perguntamos sobre o contato com o inglês e como se sentem aqueles que ainda iriam iniciar pela primeira vez este contato. Para alguns foi interessante e para outros, um pouco difícil. Ao final da atividade, todos foram liberados e as questões respondidas iriam ser posteriormente analisadas. O resultado esperado desse evento foi positivo, porque percebemos, de acordo com as respostas, qual era a afinidade deles com a língua inglesa e o que eles esperam como aprendizado da língua para o futuro, no mercado de trabalho e nas viagens. Parece patente notar que “O conhecimento transmitido visa a manipular e controlar o aprendiz, entendido enquanto produto do meio social em que se insere” (Colombo; Consolo, 2016, p. 32). Assim, a abordagem do conteúdo nos dá uma profunda avaliação sobre a reação dos alunos a respeito das diferentes percepções de seus colegas e do estudo da língua inglesa.

Na terceira aula, procedemos com o novo tema, *English around us*. Segundo Bruna Quartarolo Vargas (2011, p. 4), “é inegável a importância da língua inglesa no âmbito mundial. Sabemos que falar inglês tornou-se uma qualificação extremamente importante ou até mesmo obrigatória, tanto para as relações pessoais quanto para as comerciais e profissionais”. A língua inglesa é atualmente universal, que nos conduz a aprender e viver com ela. A atividade acerca do projeto *English around us* começa a ser introduzida junto ao supervisor e aos alunos.

Inicialmente são destacados objetos, algumas expressões e locais na língua inglesa que são usados frequentemente no dia a dia, mas muitas vezes não há a noção desse uso. Depois de apresentarmos o projeto, trouxemos como exemplos as seguintes palavras: *close/open*, *pharmacy*, *shopping*, *tablet*, *notebook*, *WhatsApp* e *site*. O intuito era demonstrar que o inglês já faz parte da vida dos alunos, embora muitos ainda não se dessem conta. Na segunda sessão, os alunos debateram e questionaram os locais e objetos que estão à sua volta. Inicialmente, muitos não entenderam o tema, mas com explicações acabaram aprendendo. Quanto à reação dos alunos, deixamos as tarefas para eles completarem sobre as localidades, comidas e objetos em língua inglesa que eles já conheciam e que estavam ao seu redor, no mundo e em suas comunidades. Ao final, pôde-se entender que o debate acerca dos objetos e locais foi transmitido e compreendido de forma integral.

Ademais, vivenciamos momentos importantes com os colegas de projeto, compartilhando conhecimentos com debates e discussão dos assuntos sobre a BNCC, elaboração de materiais didáticos, reuniões para partilhar experiências, trabalhos práticos; tudo isso nos trouxe uma grande bagagem de conhecimento.

2.2 A ABORDAGEM E O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO

Ainda mais, foi decidido que abordáramos um novo projeto, seguindo uma das competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que consiste em aplicar conhecimentos construídos ao longo da história em relação ao mundo físico, social, cultural e digital para compreender e explicar a realidade, persistindo na aprendizagem e auxiliando para a formação de uma sociedade que seja equitativa, democrática e acolhedora. Dessa forma,

apresentar aos alunos pessoas que eles conheçam ou não e que tiveram grande importância em algum ato em seu país foi uma de nossas estratégias e metodologias com o intuito de promover a conscientização e reflexão sobre a importância da educação de gênero.

Assim, o segundo projeto desenvolvido pelos bolsistas foi sobre igualdade de gênero, com foco no protagonismo feminino. A igualdade de gênero é uma temática a ser essencialmente discutida em sala de aula para a promoção do respeito, da igualdade e da reflexão crítica. Ademais, na base de nosso projeto estava a noção de que “Igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças.” (Lins; Machado; Escoura, 2016, p. 24).

No desenvolvimento desse projeto, foram destacadas mulheres que tiveram um grande papel em diferentes nichos, como Paulina Chiziane, renomada escritora, e Malala Yousafzai, ativista a favor da educação e dos direitos das mulheres. Inicialmente, desenvolver esse projeto e planos de aulas para a turma foi um grande desafio, pois, em meio a inúmeras ideias, tivemos muitos impasses em fazê-lo de uma maneira que prendesse a atenção dos aprendizes e despertasse curiosidade neles. Criar *slides* e apresentá-los não foi o bastante para uma turma agitada, e percebemos isso quando o fizemos. Outra prática que abordamos foi o exercício da repetição, em que os alunos teriam de repetir frases e palavras exigidos pelos bolsistas, que também não se mostrou eficaz.

Sendo assim, tivemos a oportunidade de ponderar que a docência também consiste em ter o aprendizado contínuo para proporcionar o melhor para os aprendizes e em muitos erros e acertos, de modo que podemos corrigir nossos erros e repetir nossos acertos. Como futuros professores, temos a missão de estimular a vontade de aprendizado dos

alunos e contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas para ter destaque em um mundo cada vez mais globalizado, assim como promover a igualdade e o respeito, este sendo um dos nossos grandes objetivos enquanto desenvolvedores desse projeto.

Como uma forma de corrigir erros e realizar uma nova tentativa de envolver a turma e estimular o desenvolvimento de sua criatividade, propusemos a elaboração de um cartaz criativo como uma avaliação parcial e, ao mesmo tempo, como uma maneira de incentivá-los a aprimorar suas habilidades de escrita. Os alunos foram desafiados a selecionar informações sobre figuras femininas e seus países que haviam sido fornecidas pelos bolsistas. Alguns desses nomes já eram familiares aos estudantes, pois os tínhamos discutido em sala de aula anteriormente, enquanto outros eram desconhecidos. A tarefa consistia em ler essas informações e escolher os aspectos relevantes para apresentar aos colegas em uma aula subsequente.

A temática “igualdade de gênero”, na atualidade, é indispensável como discussão em sala de aula, pois é em sala que grande parte dos jovens passa metade de seu dia ou o dia todo, e sendo a escola um ambiente destinado ao ensino e à formação moral e ética do aluno, é nesse ambiente que eles são preparados para viver em sociedade, assim, é fundamental que desenvolvam a noção do respeito e empatia ao próximo. Além disso, como afirma Libâneo (2004b), um dos principais objetivos das instituições escolares é proporcionar aos alunos uma formação científica e cultural, preparando-os para sua vida profissional e em sociedade, e, para alcançar esse objetivo, é fundamental contar com métodos e estruturas organizacionais adequados.

Essa iniciativa marca um passo fundamental em direção a um ambiente educacional mais inclusivo, além de promover o PIBID como um programa inovador que busca, constantemente, aperfeiçoar a

qualidade da educação e influenciar positivamente a formação de educadores e o desenvolvimento dos estudantes, ademais caminha lado ao objetivo principal da instituição de ensino, colaborando para uma educação justa e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo relatou as experiências que os bolsistas viveram no ensino de Língua Inglesa dentro do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na escola Danísio Dalton da Rocha Corrêa, no município de Barreira, e como essas experiências foram fundamentais para seus respectivos desenvolvimentos enquanto futuros profissionais do magistério. Foram destacados, principalmente, os projetos elaborados ao longo do percurso: *English around us* e “Igualdade de gênero”. Com isso, os estudantes da E.E.M. Danísio Corrêa conseguiram aprender algumas palavras originalmente de língua inglesa que são utilizadas no seu cotidiano, tal como *close*, *WhatsApp*, *Instagram*, *YouTube*, sendo que eles não possuíam conhecimento dessa informação anteriormente. Além disso, tiveram a oportunidade de conhecer algumas escritoras que, nos seus contos, debruçam-se muito sobre a igualdade de gênero nos seus países e aprenderam nomes de alguns países com as suas nacionalidades. É importante salientar que os bolsistas obtiveram grande aprendizado com os alunos, pois conseguiram ver como funciona o ensino em sua prática e refletir sobre os desafios que têm de enfrentar em sua jornada como futuros professores de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

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

COLOMBO, Camila Sthéfanie; CONSOLO, Douglas Altamiro. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004b.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

VARGAS, Bruna Quartarolo. **Representações de professores de língua inglesa de Natal-RN: Um estudo sistêmico-funcional**. 2011. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

O PROJETO *ENGLISH AROUND US* COMO INSTRUMENTO DE DESMISTIFICAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

*Maria Marline Constantino da Silva*¹

*Maria Régila Pessoa dos Santos*²

*Sâmia Lima Silva*³

*Rafaelle Saraiva da Silva*⁴

*João Luiz Teixeira de Brito*⁵

Subprojeto Letras - Língua Inglesa

1 INTRODUÇÃO

O Brasil é um país considerado multilíngue. Há diversas línguas encontradas, como as línguas maternas – não necessariamente o português, por exemplo, a Língua de Sinais Brasileira. Possui também muitos imigrantes que contribuem para essa multiplicidade das línguas, como apontado por Leffa (2006). A língua inglesa é um idioma bastante falado e assume um papel de integração no mundo globalizado (Almeida, 2010). No que tange ao ensino dessa língua estrangeira, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como a desmistificação do ensino-aprendizagem. Portanto, neste estudo veremos as contribuições que um projeto desenvolvido em uma escola pública, a E.M.E.F. Maria Augusta Russo dos Santos, em Redenção (CE), tem dado para essa desmistificação do ensino da Língua Inglesa.

¹ marlinesilva77@gmail.com

² regilapessoa@gmail.com

³ silvasamia2018@gmail.com

⁴ rafaellesaraivadasilva@gmail.com

⁵ joaoluiztb@unilab.edu.br

O ensino da Língua Inglesa na educação pública brasileira é algo que vem sendo muito discutido. Segundo o British Council (2015), vários problemas que facilitam a carência desse ensino vêm justamente do sistema de ensino público como um todo. Problemas de infraestrutura, os baixos salários dos professores, turmas numerosas nas salas de aulas, além da resistência que os alunos têm à língua, são só alguns dos diversos fatores que contribuem para que haja um baixo nível de ensino nessas escolas. Contudo, é imprescindível que, mesmo nos deparando com esses sérios problemas, desmistificar o ensino de inglês para os alunos é o ponto de partida, e o projeto *English around us* trouxe a perspectiva dos alunos sobre esse ensino e aprendizagem.

Desmistificar o ensino de Língua Inglesa quer dizer trazer para esses alunos a conscientização da importância do inglês em sua vida, mais que isso, a conscientização da presença fundamental que o inglês já tem na vida contemporânea da grande maioria da população e a importância que pode ter em seus futuros profissionais. Isso é importante, em um sentido imediato, pois essa percepção é algo que afeta diretamente o interesse, a motivação e, por consequência, o rendimento desses alunos em sala de aula.

Quando se refere ao ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas, percebe-se que o problema é ainda mais grave, pois nos deparamos com a resistência que os alunos têm à língua. Segundo Almeida (2010), os alunos consideram a língua inglesa um idioma difícil de aprender, o que ocorre também devido aos diversos estereótipos de que os alunos não conseguem aprender o idioma na sala de aula, dificultando ainda mais o processo.

2 PESQUISA DE NECESSIDADES

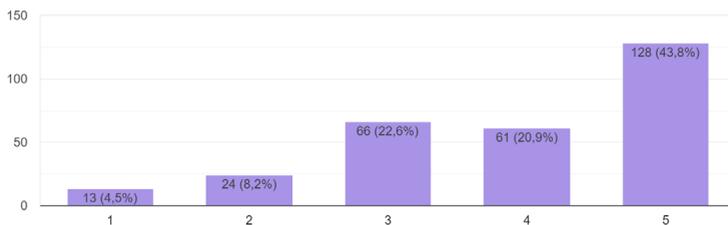
Ao iniciarmos o projeto, uma pesquisa de necessidades foi realizada na Escola Maria Augusta Russo dos Santos, no início do período letivo com as turmas do 6º ao 9º ano. A pesquisa era referente ao ensino da Língua Inglesa no âmbito escolar, com o intuito de compreender a realidade individual e coletiva dos alunos. A pesquisa de necessidades foi realizada por meio de um formulário que incluía perguntas referentes a idade, gênero, a importância da língua inglesa, a motivação dos alunos, o nível de conhecimento nas quatro habilidades e como eles gostariam que fossem as aulas de Inglês.

O formulário foi aplicado por meio de um *link* enviado para os grupos de WhatsApp das turmas. Já aqueles alunos que não tinham acesso aos dispositivos móveis e à internet foram levados ao laboratório de informática da escola para que respondessem ao formulário. Após análise das respostas como diagnóstico de conhecimento dos alunos em língua inglesa, foi decidido trabalhar com os alunos o projeto *English around us*, com o objetivo de desmistificar a crença que os alunos têm acerca da língua inglesa e levá-los a compreender que já têm um contato com o inglês, mesmo que aconteça de um modo imperceptível. O levantamento da pesquisa se deu através das análises gráficas que estão sendo demonstradas a seguir:

Gráfico 1 – A importância da língua inglesa segundo os discentes (292 respostas)

Qual a importância da língua inglesa para você, neste momento escolar?

292 respostas

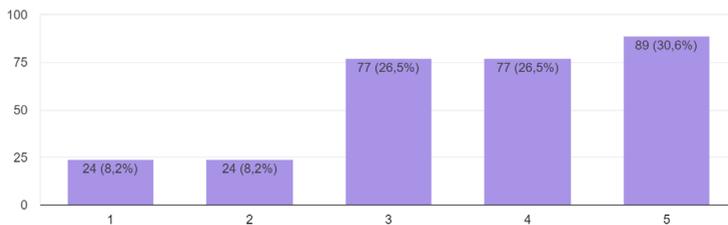


Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 2 – Nível de motivação dos estudantes (291 respostas)

Se sente motivado/a para estudar inglês?

291 respostas

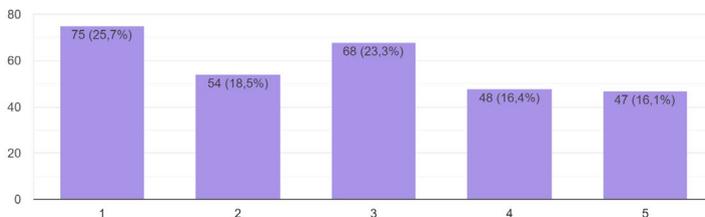


Fonte: Elaborado pelos autores.

Gráfico 3 – Nível de contato com a LI fora de sala de aula (292 respostas)

Fora da escola você costuma ter contato com inglês?

292 respostas



Fonte: Elaborado pelos autores.

3 PROJETO ENGLISH AROUND US

O projeto *English around us* foi desenvolvido com base na análise do formulário de necessidades, com o objetivo de ser um instrumento de desmistificação do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. O projeto foi desenvolvido de forma conjunta por todos os bolsistas que fazem parte do núcleo escolar na Escola Maria Augusta Russo dos Santos.

A apresentação do projeto para os alunos foi feita por meio de uma série de *slides* nos quais foi demonstrada a divisão do projeto em partes. Na primeira parte, falamos sobre a importância da língua inglesa em um mundo contemporâneo. Para Siqueira (2005), é público e notório que o inglês é o idioma principal da sociedade contemporânea num nível global. Como chama o autor, o inglês é o latim dos tempos modernos. Ainda, como descrevem Spink e Medrado (2004, p. 48), a linguagem, em sua expressão polissêmica, permite às “[...] pessoas transitar por inúmeros contextos e vivenciar variadas situações”. Isso ressalta o objetivo maior, que é a compreensão que se reproduz no cenário contemporâneo com a aprendizagem do inglês.

A segunda parte ressaltava a importância de aprender o inglês. Destaca-se aqui uma tentativa de incentivo, já que a língua inglesa é vista por muitos alunos como uma disciplina que não terá relevância em seu futuro. Visto que o projeto foi apresentado a turmas de diferentes níveis, incluindo alunos que nunca tiveram contato com a língua inglesa, destacamos pontos que abrangem a maioria dos alunos. Falamos que, com o aprendizado de inglês, podemos entender o que está sendo cantado nas músicas internacionais, assistir a filmes sem precisar de legendas ou dublagem, ler livros em sua versão original, ter oportunidade de viver várias experiências culturais, como viajar, conseguir se comunicar com pessoas de diferentes nacionalidades etc.

E, por último, destacamos a importância do inglês no mercado de trabalho.

Antes de adentrarmos no quarto tópico, no qual abordamos o fato de o inglês já fazer parte do nosso dia a dia, decidimos fazer um momento de interação com os alunos para que eles compartilhassem como eles têm contato com a língua inglesa e por quais meios. Nas respostas dos alunos, destacam-se três meios de contato com o inglês, os jogos eletrônicos, como *Free Fire* e *Grand Theft Auto* (GTA), filmes e séries, músicas e musicais da Disney.

Com o objetivo de fazer com que os alunos percebam que o inglês já faz parte do nosso cotidiano, trouxemos no quarto tópico exemplos que foram utilizados nos *slides* para demonstrar que, mesmo imperceptivelmente, eles têm contato com a língua inglesa. É bem possível que durante o nosso dia a dia nos deparemos com o idioma nos mais diversos ambientes, seja no supermercado, farmácias, lojas, televisão, mais precisamente por meio dos noticiários (Band News e Record News, por exemplo) ou nas redes sociais (Facebook, Messenger, Instagram, WhatsApp). Usamos palavras como *download*, *delivery*, *fitness*, hambúrguer, *hot dog*, internet, *jeans*, ketchup, *like*, *on*, *off*, *ok* etc. Ou seja, demonstramos parte de uma infinidade de palavras de origem inglesa que falamos no nosso dia a dia. Esse era um dos principais objetivos do projeto: fazer com que os alunos percebessem que a língua inglesa já faz parte do seu cotidiano.

Logo após a apresentação do projeto, foi sugerido que os alunos se dividissem em grupos e, com base no que tinha sido apresentado pelos *slides* e no contato e conhecimento que eles tinham da língua inglesa, eles se encarregaram de fazer uma atividade em que eles poderiam escolher entre um trabalho escrito, colagens, fotografias, *slides*, vídeos etc. e apresentaram para todos os colegas da turma, junto às bolsistas e

à professora. As apresentações aconteceram duas semanas após a apresentação do projeto e, como resultado positivo, os trabalhos realizados por todas as turmas foram expostos na feira cultural da escola, que todos os estudantes da escola puderam prestigiar.

Fotos 1 e 2 – A feira cultural e o projeto *English around us*



Fonte: Feira Cultural EMEF Maria Augusta.

Fotos 3 e 4 – Produções dos discentes do projeto *English around us*



Fonte: Feira Cultural EMEF Maria Augusta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de desmistificar crenças sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa no Brasil ainda terá um longo percurso. É necessária a quebra de estereótipos de que os alunos não aprendem o inglês em sala de aula, como cita Almeida (2010). O estudo mostrou, por meio dos levantamentos do formulário aplicado, que 43,8%

dos alunos compreendem a importância de aprender inglês, porém, no gráfico que pergunta sobre o contato que esses alunos têm com o inglês fora da escola, 25,7% das respostas mostraram que eles consideram não ter contato com a língua. Os resultados obtidos pelo projeto em questão visaram colaborar com a desmistificação da língua inglesa e a conscientização da importância de se obter o inglês na sociedade contemporânea. Foi possível mostrar a esses alunos como o inglês é extremamente importante no cotidiano, no mundo dos estudos, do trabalho e dos negócios e na comunicação. Salientamos a importância de combater essas crenças, entendendo que tudo isso envolve um trabalho conjunto entre a comunidade escolar, a família e órgãos políticos. Outro fator importante é investir na formação adequada dos professores de Língua Inglesa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Magda. **Uma tentativa de desmistificar a não-aprendizagem de inglês em escolas públicas**. Dia a dia Educação. Cascavel: Unioeste, 2010.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015.
- LEFFA, Wilson. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das teorias da complexidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006.
- SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n. 4, jul. 2005.
- SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO DISCIPLINA ELETIVA NA EEF CECÍLIA PEREIRA, EM REDENÇÃO-CE

*Paulina Kayila Kuzulu*¹

*Carla Cristina*²

*Braolinho Cá*³

*Dalily Cândido*⁴

*João Luiz Teixeira de Brito*⁵

Subprojeto Língua Inglesa

1. INTRODUÇÃO

Este artigo aborda temáticas de reflexão das vivências e das práticas pedagógicas na E.E.F. Cecília Pereira durante o estágio docente de ensino de Língua Inglesa como disciplina eletiva, regida por bolsistas da Unilab, no âmbito do PIBID. Para isso, fez-se uma “pesquisa de necessidade” por meio de um formulário eletrônico para conhecer os principais desafios e perspectivas dos alunos para o aprendizado da Língua Inglesa.

O projeto PIBID visa preparar futuros educadores, proporcionando-lhes experiências práticas em sala de aula, sob a supervisão de profissionais experientes já atuantes da área, um elemento aglutinador na formação docente, que considera a ação e a prática como um processo continuado de reflexão e de construção por meio da vivência social, educacional e escolar. Desse modo, os estagiários passam a ter a oportunidade de aprimoramento acadêmico

¹ paulina@aluno.unilab.edu.br

² carlacris1445@gmail.com

³ braolinhoca@aluno.unilab.edu.br

⁴ candido.dalily@gmail.com

⁵ joaoluiztb@unilab.edu.br

dos estudantes e a pensar em aspectos relevantes, tais como o que envolve o processo de ensino e aprendizagem e a organização administrativa e pedagógica da escola.

Para além de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação acadêmica, o projeto também envolve o desenvolvimento das habilidades pedagógicas. Essas vivências contribuem significativamente para a formação profissional dos futuros professores de línguas, permitindo-lhes adquirir uma base sólida para a carreira educacional, dando assim uma iniciativa de integração política nacional de formação de professores, que tem fomentado o processo de iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento de formação de docentes ao nível superior e para melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

No âmbito da E.E.F. Cecília Pereira, as aulas de Língua Inglesa ministradas pelos bolsistas PIBID constam no currículo escolar como disciplinas eletivas. Chama-se disciplina eletiva a toda disciplina ou matéria oferecida para os alunos de forma opcional para ser cursada no seu programa acadêmico. A inclusão de disciplinas eletivas em currículo acadêmico oferece flexibilidade aos estudantes e permite-lhes personalizar sua educação de acordo com seus interesses e objetivos, desde seus interesses pessoais e aptidões até aspirações de carreira e flexibilidade horária. Ou seja, o aluno tem a liberdade de selecionar disciplinas com base em seus interesses pessoais, metas, carreiras ou, ainda, aprofundamento de conhecimento em áreas específicas dentro da sua disciplina principal. As disciplinas eletivas mais comuns nas instituições brasileiras são: arte, música, educação física, tecnologia da informação, robótica, empreendedorismo, línguas estrangeiras, culinária, entre outros, variando amplamente de uma escola para outra.

No presente artigo, exploraremos como essa mudança curricular afeta a prática de sala de aula, do ponto de vista dos professores e dos alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COMO DISCIPLINA ELETIVA NO PIBID

O ensino da Língua Inglesa no âmbito do PIBID pode ser tanto elementar quanto complementar, dependendo dos objetivos do programa que a instituição oferece. No entanto, o foco deve ser totalmente voltado à formação de futuros professores de Inglês, fornecendo para os estagiários oportunidades práticas para desenvolver habilidades de ensino e promover o aprendizado da Língua Inglesa nas escolas de educação básica. Neste caso, o programa permite que os alunos participem ativamente no ambiente escolar, auxiliando professores e ganhando experiências práticas em sala de aula. Todavia, tanto como disciplina elementar (foco principal) ou como disciplina complementar (foco secundário), a abordagem exata depende dos objetivos do programa e das necessidades das escolas parceiras. Eis aqui algumas considerações para o ensino de Inglês no âmbito do PIBID.

Em alguns casos, o ensino da Língua Inglesa pode ser incorporado como disciplina complementar, isto é, os estudantes de licenciatura podem se envolver em projetos interdisciplinares que envolvam o ensino de Inglês, como a realização de atividades em inglês em disciplinas como Ciências, História, Artes etc. Isso promoverá a interconexão do idioma com outras áreas do conhecimento (Martins, 2022, p. 89).

É necessário fornecer treinamento e orientação adequada aos estudantes de licenciatura que participam do PIBID para garantir que

os estagiários estejam preparados para ensinar Inglês de maneira eficaz. Isso pode incluir cursos de metodologia de ensino de línguas estrangeiras, observação de aulas de professores experientes e *feedback* construtivo. A Língua Inglesa não deve ser ensinada de forma isolada, mas integrada ao currículo da escola, pois isso ajuda os alunos a verem a aplicação prática do idioma em diferentes contextos. Além de ministrar, os estudantes de licenciatura no PIBID também podem oferecer apoio pedagógico individual ou em pequenos grupos para alunos com dificuldades em Inglês. Isso pode incluir atividades de reforço, tutoria e prática adicional.

É importante estabelecer mecanismos de avaliação e acompanhamento para medir o progresso dos estudantes e a eficácia no ensino de Inglês. Isso pode envolver coleta de dados como resultados de testes e observação de aulas para avaliar o desempenho dos estudantes estagiários e o impacto nas escolas parceiras.

2.2 PRINCIPAIS DESAFIOS

O ensino de Língua Inglesa como disciplina eletiva pode apresentar diversos desafios, tanto para os professores quanto para os alunos. Alguns dos principais desafios incluem motivação dos alunos; neste caso, quando o ensino de Inglês é opcional, e ainda com a insuficiência da carga horária, muitos discentes não têm motivação para aprender a língua. Isso pode resultar em falta de empenho e progresso lento dos alunos; por outro lado, a questão da heterogeneidade do nível de habilidade em uma turma eletiva pode condicionar também os alunos a terem diferentes níveis de proficiência em inglês. Logo, o desafio para o professor é adaptar-se a esse ensino para atender às necessidades variadas dos alunos.

Porém, isso nem sempre é possível, pois o tempo é limitado, o que pode dificultar a cobertura de todos os aspectos do aprendizado da língua, como gramática, vocabulário, compreensão auditiva e expressão escrita. Outra questão que também condiciona o processo de ensino-aprendizagem é a questão dos recursos limitados, visto que as disciplinas eletivas muitas vezes têm menos recursos do que disciplinas obrigatórias, o que pode afetar a disponibilidade de materiais didáticos, tecnologia e, conseqüentemente, a oportunidade das práticas. Neste caso, a falta de prática regular pode causar ausência de aulas regulares de Inglês, impedindo os alunos de praticar a língua com a mesma frequência que os alunos em cursos obrigatórios.

Todavia, a abordagem de conteúdo no ensino de Inglês como disciplina eletiva muitas vezes se concentrava mais em aspectos teóricos e menos na comunicação prática, o que pode não ser eficaz para desenvolver habilidades de convencimento e compreensão oral. Além disso, os professores de disciplinas eletivas frequentemente precisam criar currículos que sejam envolventes e relevantes para os alunos, o que, na maioria das vezes, gera grandes desafios para o planejamento. No entanto, o equilíbrio do ensino de Inglês com interesses individuais dos estudantes e a manutenção do interesse e da motivação dos alunos ao longo do ensino pode ser complicado, especialmente se a motivação inicial diminuir.

2.3 PRINCIPAIS MÉTODOS DE ENSINO

Vários são os métodos usados para o ensino de Língua Inglesa em uma cadeira eletiva, e dentre os métodos mais usados se destaca a abordagem comunicativa, na qual, a partir da priorização da comunicação oral e da compreensão auditiva, pode-se incentivar aos

alunos a praticar a língua em situações reais de conversação. Isso torna a aprendizagem mais prática e relevante. Outros métodos empregados são o uso de atividades interativas, como jogos, dramatizações e debates, simulações, para envolver os alunos e tornar as aulas mais dinâmicas, além da inclusão de materiais autênticos como filmes, músicas e notícias em inglês, para expor os alunos a diferentes sotaques e estilos de comunicação. Nessa faceta, a partir do aproveitamento de cursos tecnológicos, como aplicativos de aprendizado de idiomas, videoaulas e plataformas de ensino *on-line*, para tornar o aprendizado mais atraente e acessível (Tecnologia Educacional), os professores têm a oportunidade de promover uma imersão cultural, introduzindo os alunos à cultura de países de língua inglesa. Isso pode incluir festas, festivais, culinária, literatura e tradições (Brasil, 2018).

No entanto, fornecer uma opinião construtiva e individualizada, ou, ainda, oferecer atividades extracurriculares relacionadas ao inglês, como clubes de conversação, grupos de literatura, ou projetos de pesquisa para incentivar a prática adicional pode ajudar os alunos a melhorar suas habilidades de maneira direcionada. Nesse caso, em seus projetos colaborativos, os alunos precisam usar o inglês para alcançar objetivos específicos, como criar apresentações, *blogs* ou vídeos, desde os objetivos ou metas claras de aprendizado definidos pelo professor, para que os alunos saibam o que se espera deles e possam monitorar seu progresso. Para isso, o professor deve conhecer as diferentes habilidades e interesses dos alunos e adaptar o ensino de acordo com suas necessidades individuais (flexibilidade), relacionando aprendizado do inglês com os interesses e objetivos pessoais dos alunos, tornando o conteúdo relevante para suas vidas (contextualização). Por fim, deve-se fornecer recursos de aprendizado em diferentes formatos, como texto,

áudio e vídeo, para acomodar diferentes estilos de aprendizado (apoio multimodal).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

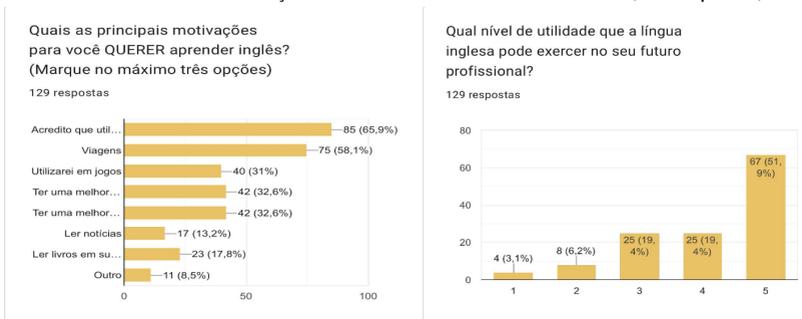
Para iniciar esta seção, demonstramos abaixo alguns dos resultados obtidos por meio da pesquisa de necessidades, realizada com os alunos da E.E.M. Danísio Correa.

Gráficos 1 e 2 – A importância da língua inglesa na E.E.M. Danísio Correa (129 respostas)



Fonte: Pesquisa de necessidades – PIBID – Subprojeto Língua Inglesa – 2023

Gráficos 3 e 4 – A motivação dos alunos da E.E.M. Danísio Correa (129 respostas)



Fonte: Pesquisa de necessidades – PIBID – Subprojeto Língua Inglesa – 2023.

Gráficos 5 e 6 – A experiência dos alunos da E.E.M. Danísio Correa com a Língua Inglesa (129 respostas)



Fonte: Pesquisa de necessidades – PIBID – Subprojeto Língua Inglesa – 2023.

Mediante as respostas da pesquisa feita e levando em conta a implementação dos métodos citados, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem foi se tornando mais familiar para os estagiários, proporcionando para os alunos o desenvolvimento de novas atividades em Inglês, de modo que se conseguisse desenvolver a competência nas quatro habilidades (fala, audição, leitura e escrita). Além disso, os alunos conseguiram atingir um objetivo importante: ganhar confiança para usar o inglês em situações da vida real, como viagens, negócios ou interações sociais.

Ademais, os discentes têm sido capazes de entender diferentes sotaques e estilos de fala em inglês, incluindo o uso de algumas gírias e algumas expressões idiomáticas (melhoria na compreensão auditiva), ampliação de vocabulários e da gramática. Em alguns casos, os alunos têm ganhado uma compreensão mais profunda das culturas de países de língua inglesa, incluindo costumes, tradições e valores, e uma pequena porção deles tem sido capaz de ler frases em inglês de forma crítica, analisando e interpretando informações de maneira eficaz. Quanto à questão da expressão escrita competente, os professores (estagiários) têm dado uma atenção diferente aos discentes por meio do

desenvolvimento das habilidades de escrita, permitindo que os alunos expressem suas ideias de forma clara e coerente em inglês. Os alunos podem ter oportunidade de interagir com falantes nativos ou outros aprendizes de inglês, uma oportunidade que vai ampliar suas habilidades de comunicação, e conseqüentemente, podem ter o entendimento das vantagens que o domínio de inglês oferece em termos de oportunidade de carreira e acesso aos recursos globais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto atual de ensino-aprendizagem na educação básica brasileira e do mundo propõe múltiplos desafios. O mundo tem passado por várias transformações ligadas ao uso de tecnologias de informação e às exigências do mercado de trabalho em relação ao manuseio e uso de procedimentos metodológicos e de tecnologias de informação que se adéquam a esse contexto. Nesse prisma, é necessário entender os motivos para se estudar Inglês, visto que, quando isso acontece de forma efetiva, possibilita contextos reais de uso. Porém, se considerarmos os fatores sociais e culturais, fica difícil pensar em um idioma estrangeiro como ferramenta efetiva de comunicação integral, e isso acaba gerando o desinteresse de alguns estudantes por esse estudo em sala de aula. No entanto, com este estudo, pudemos compreender que o PIBID propõe meios que proporcionam o ensino de Língua Inglesa em sala de aula para garantir uma aprendizagem significativa, apresentando eixos, competências e habilidades que oportunizam um ensino mais contextualizado.

REFERÊNCIAS

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

MARTINS, Elcimar Simão. **Caderno de Formação: Aproximações iniciais com o PIBID- Unilab – Vol. 2. Redenção: Unilab, 2022.**

CULMINÂNCIA DO “PROJETO GRANDES AUTORES, GRANDES OBRAS, SALVE OS ESCRITORES NEGROS, BAIANOS, BRASILEIROS”

*Alegria Emanuel João*¹

*Patrícia da Silva Damasceno*²

*Raiana dos Santos Pereira dos Santos*³

*Ivan da Silva Lima*⁴

*Ludmylla Mendes Lima*⁵

Letras - Língua Portuguesa

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a experiência dos bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras – Língua Portuguesa, em seus primeiros contatos junto à escola campo CEAJAT. Esse momento coincidiu com a culminância do projeto “Grandes autores, grandes obras, salve os escritores negros, baianos, brasileiros” desenvolvido na escola. A partir desse tema, analisaremos a perspectiva subjetiva dos bolsistas sobre como a participação no PIBID enriquece sua formação acadêmica e pessoal. Discutiremos como o programa aprofundou o conhecimento dos licenciandos sobre o ensino de literatura brasileira no Ensino Fundamental e reforçou a concepção de educação ativa e emancipatória como meio de promover a

¹ alegriajoao880@gmail.com

² samillyepaty@gmail.com

³ annapereirauni@gmail.com

⁴ limas13@hotmail.com

⁵ ludmyllalima@unilab.edu.br

transformação cultural e social que tanto almejamos para uma sociedade mais justa e menos desigual. Abordaremos também a metodologia ligada aos projetos didáticos como prática pedagógica para o Ensino Médio.

Neste artigo, discutiremos ainda como a teoria e a prática da educação ativa e reflexiva permanecem como pilar fundamental para a formação acadêmica dos bolsistas/licenciandos e para o desenvolvimento de suas habilidades de ensino. Este artigo também abordará a importância da conscientização cultural e social no contexto, e discutiremos como as experiências no programa ampliam a compreensão dos bolsistas sobre questões críticas na educação e na sociedade em geral, oferecendo uma reflexão sobre as experiências vivenciadas no programa e seu impacto na formação de futuros professores.

DESENVOLVIMENTO

O PIBID desempenha um papel crucial na preparação dos futuros educadores, proporcionando a oportunidade de vivenciar a prática docente de maneira direta e significativa. O presente trabalho tem como objetivo discutir e refletir sobre as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Anna Junqueira Ayres Tourinho (CEAJAT), localizado em São Francisco do Conde, Bahia. O CEAJAT é uma escola pública que atende alunos de seis bairros rurais (Socorro, Muribeca, Santo Estevão, Caípe de Cima, Caípe de Baixo, Jabequara) e duas ilhas (Ilha do Paty e Ilha das Fontes).

A escola é composta por uma equipe gestora, incluindo uma diretora, uma vice-diretora, três coordenadoras pedagógicas e uma

secretária escolar. Além disso, possui 23 professores, 580 alunos matriculados e 11 profissionais de apoio.

Uma das metodologias adotadas pela escola é o trabalho por meio de projetos didáticos. O projeto de linguagens para o terceiro trimestre do ano letivo de 2023 trouxe como tema: “Grandes autores, grandes obras, salve os escritores negros, baianos, brasileiros”, com destaque para o cantor e compositor Gilberto Gil.

Antes de explicitar o projeto propriamente dito, vejamos a concepção de educação que permeia a abordagem de projetos pedagógicos como base para o ensino de linguagens em geral e o ensino de literatura em particular. Pilati, ao refletir sobre o lugar e a função da literatura em sala de aula, adota a concepção de *educação ativa* como parâmetro para as ações de ensino:

Uma educação que seja ativa porque não é meramente reprodutora do senso comum e tampouco comprometida de modo irrestrito com os valores ideológicos hegemônicos. Ou seja, uma *educação literária ativa* implica conceber a educação como processo de emancipação dos educandos. Para dizer em poucas palavras: a educação deve ser um *processo ativo*, no sentido de que deve ser capaz de nos desvincular (educadores e educandos) do círculo vicioso da alienação produzida pelo mundo capitalista e reproduzida pela educação burguesa (Pilati, 2017, p. 39, grifos do autor).

O trabalho por meio de projetos coaduna com a concepção de educação ativa pois estimula a curiosidade dos educandos e a construção do saber a partir de perguntas elaboradas por eles, em diálogo com a vivência de mundo de cada grupo, além de considerar as diversas linguagens, como a oral, escrita, corporal, musical, teatral etc. (Souza; Santos; Santos, 2020).

A proposta do projeto “Grandes autores, grandes obras, salve os escritores negros, baianos, brasileiros – Gilberto Gil” foi apresentada à escola pelo professor nos seguintes termos:

1. Objetivo geral:

Desenvolver, com os alunos do CEAJAT, um trabalho de incentivo à leitura e contato com obras literárias diversas e, assim, promover a autonomia, a aquisição de aprendizagens significativas e o protagonismo desses jovens, desconstruindo a ideia de que a apropriação de conhecimentos por meio da leitura literária clássica não interessa aos jovens em idade escolar.

2. Objetivos específicos:

- fomentar a leitura de textos literários;
- desenvolver a sensibilidade de leitura, a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico;
- estabelecer relações entre o lido × estudado e o conhecimento de mundo;
- reconhecer a diferença entre sentido literal e figurado;
- promover a autonomia e protagonismo acerca das propostas apresentadas;
- promover a intertextualidade entre os autores clássicos e contemporâneos.

3. Metodologia:

O trabalho será desenvolvido com os alunos do Colégio Estadual do Campo Anna Junqueira Ayres Tourinho do 1º ao 3º ano do Ensino Regular, 1º ano do Ensino Técnico em Meio Ambiente e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

- Exibição de vídeos relacionados à proposta do trabalho;
- apresentação de material que retrate a época abordada na obra;

- propor debates acerca do tema – obras e/ou autores trabalhados;
- promover o trabalho em equipe;
- exibição de filmes que abordem temas semelhantes à obra ou que retratem a época apresentada;
- pesquisa acerca de todas as informações relevantes para agregar o conhecimento do tema trabalhado.

4. Ações:

- Produção e divulgação (pela turma), do *card* dos autores trabalhados – o qual deverá ser apresentado a toda a comunidade escolar, no próximo sarau (data a ser definida).

- *Stand* Temático

Cada turma montará seu *stand* temático, em suas respectivas salas, utilizando todo o material que fora construído com base nas pesquisas realizadas.

Obs.: Os *stands* deverão estar identificados com os nomes dos seus respectivos autores.

- Produção Artística I (intertextualizada com os 02 autores – canônico × contemporâneo) – grupo de dança, apresentação de jogral, dublagem, paródia, pintura etc.

Cada turma deverá apresentar, no mínimo, uma produção artística, contrapondo o canônico e o contemporâneo.

- Produção Artística II – apresentação teatral – teatro temático com a obra (fragmento de uma obra literária do autor trabalhado).

Cada turma deverá apresentar de forma dramatizada um fragmento da obra trabalhada e escolhida.

Obs.: Se o texto for de uma obra canônica, a linguagem deverá ser adaptada para os dias atuais.

- Caracterização dos personagens (canônicos e contemporâneos), com sua biografia (síntese) apresentada em 1ª pessoa.

Cada turma, de forma criativa, apresentará os dois personagens trabalhados – devidamente caracterizados.

Cada apresentação deverá ter no máximo, 05 (cinco) minutos, totalizando o tempo máximo, por turma, de 20 (vinte) minutos.

A partir da proposta apresentada acima, verificamos que o projeto “Grandes autores, grandes obras, salve os escritores negros, baianos, brasileiros – Gilberto Gil” tem como propósito proporcionar a jovens e adolescentes a oportunidade de conhecerem autores e escritores negros. O projeto tem como um dos focos principais a vida e a obra de Gilberto Gil, explorando a sua longa jornada no mundo da arte e da música. Para atender ao aspecto lúdico e teatral da proposta, os alunos montaram uma alegoria de “O Navio Negreiro”, poema de Castro Alves, adaptado para peça teatral de modo a ilustrar o impacto da escravidão no Brasil, deixando explícita a contribuição da obra para a cultura brasileira. Uma exposição sobre a vida e a obra dos artistas foi realizada, assim como uma comparação entre algumas canções de Gilberto Gil e alguns poemas de Castro Alves. Ambos os textos trabalhados lidam com a opressão e sofrimento dos afrodescendentes, embora em contextos diferentes.

A canção “A mão da limpeza”, de Gilberto Gil, confronta o racismo e a exploração da mão de obra negra, destacando como os brancos atribuíram à população negra a culpa por supostamente sujar sua sociedade. Os versos “Na verdade a mão escrava / Passava a vida limpando / O que o branco sujava” e “Mesmo depois de abolida a

escravidão / Negra é a mão / De quem faz a limpeza” expressam uma crítica contundente à hipocrisia dos padrões raciais eurocêntricos que foram impostos às pessoas negras. O poema “O Navio Negreiro”, de Castro Alves, por sua vez, descreve a experiência dos escravos no tráfico negreiro e nos navios que os transportavam. O poema destaca as condições desumanas a que essas pessoas eram submetidas, tornando-se um grito de protesto contra a escravidão. Os versos “Legiões de homens negros como a noite” e “Negras mulheres, suspendendo às tetas / Magras crianças, cujas bocas pretas / Rega o sangue das mães” evocam a dura realidade da escravidão.

A intertextualidade ocorre por meio de elementos comuns, como a opressão, o sofrimento e a exploração das pessoas negras. Ambos os textos denunciam o racismo e o tratamento brutal que os afrodescendentes enfrentaram ao longo da história. Embora expressem essas mensagens de maneiras diferentes, ambos evocam empatia e indignação em relação à crueldade contra pessoas negras, sendo expressões poderosas da resistência contra a opressão racial e a luta pela igualdade.

Na apresentação, houve música e dança, um grande repertório de atividade que se fizeram presentes na apresentação. Houve uma grande entrega a partir dos alunos, envolvendo também a plateia. A proposta de levar a nova geração a conhecer um pouco do percurso do artista, estimulando-os a desenvolver um projeto em grupo, culminou em uma notável representação, que impactou positivamente toda a equipe do PIBID Letras que se fez presente.

Considerações finais

Participar da culminância do projeto “Grandes autores, grandes obras, salve os escritores negros, baianos, brasileiros”, desenvolvido na escola CEAJAT, logo no início das atividades do PIBID Letras, foi de

grande valia para o grupo de futuros docentes. Foi possível observar o quanto importante é a figura de Gilberto Gil para a cultura brasileira a partir do modo como a proposta foi abraçada pelos estudantes do Ensino Médio. Percebemos também que o ensino de literatura é muito favorecido quando há o protagonismo do texto literário, trabalhado com liberdade e criatividade pelos professores e estudantes. A leitura e o trabalho com o texto poético em sala de aula se deram de modo envolvente e natural a partir da organização do projeto pedagógico desenvolvido pelo grupo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Castro. **O navio negroiro**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- GIL, Gilberto. **A mão da limpeza**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gilberto-gil/574045/>. Acesso em: 1 nov. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LOPES, Paula Cristina. **Literatura e linguagem literária**. Camões: Repositório Institucional da Universidade Autónoma de Lisboa, 2010.
- MARTINS, Elcimar Simão (Org.). **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: Aproximações iniciais com o PIBID-Unilab – Cadernos de Formação – Vol. 2**. Redenção: Unilab, 2022.
- PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos; SANTOS, Josineide B. dos. Os projetos pedagógicos como recurso de ensino. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 40, 20 out. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/os-projetos-pedagogicos-como-recurso-de-ensino>. Acesso em: 1 nov. 2023.

36

GILBERTO GIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CULTURA BRASILEIRA NA SALA DE AULA

*Bruna Mirela Gomes do Nascimento*¹

*Isabela Vaz Santana*²

*Jacob Adão Gonçalves*³

*Lívia Milena Soares Valverde*⁴

*Ludmylla Mendes Lima*⁵

Letras – Língua Portuguesa

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo fazer um relato do modo como foram realizadas as oficinas sobre a obra de Gilberto Gil junto aos estudantes do Ensino Médio do Centro Educacional Teodoro Sampaio, localizado em Santo Amaro da Purificação, Bahia. A pesquisa sobre Gilberto Gil e sua relação com a cultura afro-brasileira, em conjunto com a realização de oficinas para estudantes do Ensino Médio, surgiu como iniciativa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Letras – Língua Portuguesa, da Unilab, *campus* dos Malês, e foi prontamente abraçada pela equipe de supervisores e bolsistas.

A proposta incorpora os princípios da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, que prega a valorização da diversidade cultural, do estímulo à participação ativa dos alunos, do respeito às suas singularidades, da promoção do diálogo e da aprendizagem mútua. Isso proporciona uma experiência única e enriquecedora, preparando

¹ brunamirelalettrasunilab@gmail.com

² isabelavazsantana@hotmail.com

³ jg1362084@gmail.com

⁴ liviamilen@gmail.com

⁵ ludmyllalima@unilab.edu.br

futuros educadores para promover a autonomia e o pensamento crítico em suas salas de aula. A pesquisa exemplifica como a educação pode empoderar os estudantes e contribuir para uma sociedade mais inclusiva e consciente da diversidade cultural.

DESENVOLVIMENTO

Nossa pesquisa se baseia na biografia do cantor, compositor e multi-instrumentista Gilberto Gil e suas contribuições para a valorização da arte e cultura afro-brasileira. Esse grande artista é conhecido por sua relevante colaboração na música popular brasileira, tendo sido um dos fundadores do Movimento Tropicalista nos anos 1960, ministro da Cultura no Brasil entre os anos de 2003 e 2008 e embaixador da ONU para o setor de agricultura e alimentação. Foi também nomeado “artista pela paz” pela UNESCO, no ano de 1999, dentre outros muitos reconhecimentos obtidos ao longo de sua carreira. No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), temos feito e levado reflexões sobre as letras das músicas de Gil e a sua importância para a manutenção da cultura brasileira aos estudantes do Ensino Médio do Centro Educacional Teodoro Sampaio, em Santo Amaro, Bahia.

A oficina, intitulada “Gilberto Gil: ciência e arte”, foi o método pedagógico escolhido com o intuito de dar relevo à amplitude de temas explorados pelo artista em suas canções. Fatos sobre a vida do artista foram explorados na oficina, em especial a produção de seu rico cancionário. Mencionamos ainda o fato de Gil ter conquistado um assento na Academia Brasileira de Letras, em 2021, justamente por ser um compositor que eleva a letra de música à condição de letra-arte de poesia, uma poesia na modalidade cantada. Destacamos como exemplo,

em meio a tantos outros, as canções: “Aquele Abraço”, “Refazenda”, “Refavela”, “Realce”, “Super-Homem, A Canção”, “Não Chores Mais”, “Flora”, “Se Eu Quiser Falar com Deus”, “Palco”, “Metáfora”, “Drão”, “Tempo Rei”, “A Novidade”, “Parabólicamará”. A esse respeito, Carlos Rennó, na introdução da obra *Todas as letras*, nota que:

Na década de 1960, uma estirpe rara de compositores-letristas e letristas brasileiros alterou o conceito estético que se fazia da letra de música entre nós, alçando esse gênero ao status de poesia – cantada e popular: um patamar pouco alcançado, mesmo que de nossa perspectiva tenhamos pela frente o panorama da música popular mundial e de todos os tempos (Rennó, 2022, p. 9).

Todas as letras, além de elaborar um inventário completo das canções, é, em sua estrutura dialógica, uma espécie de conversa aberta entre Gil e o também poeta letrista Carlos Rennó, que recupera a historicidade, o contexto da época e a dimensão da subjetividade que envolve a criação das canções. E foi principalmente por meio dessa obra que desenvolvemos essa oficina, conhecendo um pouco de Gil, ao mesmo tempo que fomos passeando pela história do Brasil a partir da perspectiva pessoal do compositor.

Os eixos temáticos que foram delineados nos primeiros encontros de planejamento do PIBID para o trabalho com as canções de Gil foram os seguintes: a) questões de gênero/ masculinidades/ questões femininas; b) xenofobia; c) racismo; d) fé e ação; e) conhecimento, ciência e tecnologia. Foram escolhidas canções para cada um desses temas, mas nessa edição o enfoque recaiu nos eixos temáticos relacionados às questões étnico-raciais e à ciência.

A música de Gilberto Gil traz consigo fortes influências socioculturais da diáspora negra e dos saberes dos diferentes povos do campo e originários do Brasil. Oferece, portanto, um manancial de

possibilidades no processo de busca e cobrança do efetivo cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Para Gil, a tecnologia também participa dos mecanismos de estruturação do preconceito na sociedade. Em uma de suas postagens no Instagram, ele afirma:

O racismo que antes era velado se torna revelado. A internet é um desses catalisadores, que fez com que se precipitassem muitas coisas que estavam escondidas no campo das individualidades remotas, envergonhadas, e que agora vêm pra frente. É quântico. É uma dimensão difícil pra encarar quando nos postamos diante delas com a postura que tínhamos com relação ao mundo das coisas sólidas. É o conservadorismo, com subingredientes como elitismo e racismo. Fica a mágoa nessa gente conservadora, porque o melhor do Brasil é o que o povo fez. A casa grande produziu muita coisa, mas o que é mais significativo veio da senzala. Isso é insuportável pra muita gente. Isso tem impedido a abolição completa da escravatura. Mas voltamos ao ponto: a sociedade fica dividida. O que vai acontecer? Vamos regredir pra uma sociedade escravocrata ou vamos de peito aberto pra uma sociedade pós-humana? A certeza é que nenhuma das duas será definitiva (Gilberto Gil).

Tivemos dois encontros para a realização da oficina: um em sala de aula para a realização do primeiro contato dos bolsistas do PIBID com os estudantes da escola, e outro no qual reunimos quatro turmas no auditório para exibir os *slides* sobre Gilberto Gil e distribuir o material impresso da oficina para eles.

É importante destacar a forma como os bolsistas do PIBID foram recepcionados pelos estudantes do Centro Educacional Teodoro Sampaio: uma grande curiosidade sobre a Unilab e a convivência entre os discentes brasileiros e africanos da instituição. Foram feitas muitas perguntas sobre a educação, a língua e os costumes nos países de onde alguns dos bolsistas vêm (Angola e Guiné-Bissau) e de como o Brasil atende ou não às expectativas geradas por alguns de nós.

A espontaneidade e a informalidade que caracterizam o comportamento do adolescente brasileiro na sala de aula podem, inicialmente, parecer inadequadas e soar desrespeitosas para com o professor – na visão de quem foi educado em um outro contexto sociocultural, onde possivelmente não foi abordada a pedagogia da “autonomia”, do “oprimido” ou da “esperança”. No entanto, a possibilidade da troca, do contato com elementos de outras culturas e de visita a uma sala de aula, analisando essas relações por um outro prisma, constrói para nós, discentes do curso de licenciatura em Letras, uma experiência única, enriquecedora e preparatória para as mesmas relações que construiremos no futuro em nossas salas de aula, como educadores.

Muitos estudantes da unidade escolar que estamos visitando em Santo Amaro já conhecem algumas músicas de Gilberto Gil. Como ele é um compositor popular, com uma trajetória artística sólida e premiada, é comum que suas canções sejam conhecidas por gerações mais jovens por aparecerem em trilhas sonoras de telenovelas, filmes, no rádio e em colaborações com outros artistas. Por outro lado, a grande maioria está tendo a oportunidade de abordar as canções numa perspectiva literária pela primeira vez.

Planejamos um momento de explicação sobre a biografia de Gilberto Gil, com fotos, depoimentos do compositor sobre arte, ciência, religião e fé, diáspora, cultura e política e reunimos os estudantes no grande auditório da escola para exibir os *slides* com a pesquisa prévia. No segundo momento, foram formados vários agrupamentos produtivos e lhes demos um material impresso com explicações sobre a diferença entre biografia e autobiografia. Mostramos o videoclipe da canção “Drão”, de Gilberto Gil, e, com a leitura da letra dessa canção, fizemos várias produções escritas com interpretações do texto feitas

pelos grupos que se formaram. Tivemos a oportunidade de participar e observar as discussões nos grupos, responder a algumas dúvidas, orientar a leitura e observar, com respeito e humildade, o modo como os estudantes do Centro Educacional Teodoro Sampaio expressavam suas opiniões, como relacionavam a história de um divórcio contada em uma canção com as experiências de vida que eles mesmos podiam relatar.

A Pedagogia da Autonomia é uma abordagem educacional que enfatiza a importância da autonomia do aluno, do respeito à sua individualidade e do estímulo à sua capacidade de pensar criticamente. No contexto da pesquisa, podemos destacar a valorização da arte e cultura afro-brasileira, que é um elemento importante da diversidade cultural do Brasil. Isso está alinhado com a Pedagogia da Autonomia, que promove o respeito e a valorização das diferentes culturas e identidades, incentivando a autonomia dos estudantes para explorar e compreender essa diversidade. Com a realização da oficina, podemos destacar a importância da participação dos alunos no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, possibilitando a nós respeitar a singularidade de cada aluno e considerar suas experiências e perspectivas individuais. Essa proposta contribui para uma abordagem educacional que busca empoderar os estudantes e estimular o pensamento crítico e a autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das principais questões levadas para discussão durante a oficina foi: o que as canções de Gilberto Gil têm a dizer ao Brasil de hoje? Para além do fato de estarmos tratando de um dos mais importantes artistas brasileiros da contemporaneidade, o trabalho com as letras de

canções desvela um território híbrido dentro da literatura que a antropologia, a sociologia, a política e a filosofia deveriam explorar mais, pois são comunicações diretas com o chamado inconsciente coletivo de um povo.

A partir dos encontros ocorridos, foi possível compreender, pela observação, que temos tido a oportunidade de compartilhar a sala de aula, enfrentando uma experiência nova, transitando pela obra de um dos maiores compositores da música popular brasileira, levando adiante a indissociabilidade dos contextos e da historicidade de cada pessoa que participa desse processo de diálogo e aprendizagem mútua, formando-nos e ajudando a formar, esperando através dos versos de Gilberto Gil.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

RENNÓ, Carlos. **Todas as letras**: Gilberto Gil. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

PAPEL QUE O PIBID TEM DESEMPENHADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA ADQUIRIDA

Betinha Ant3nio Da Silva S3 ¹

Dion3sio Rodrigu3s Campos ²

J3lia Kelly Silva dos Santos ³

Juliana Ge3rgia Gon3alves de Ara3jo ⁴

1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está vinculado à Unilab, que é a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; como o próprio nome diz, é uma universidade que contém pessoas de diferentes nacionalidades, etnias e culturas. Na escola Almir Pinto, o PIBID subprojeto Letras – Língua Portuguesa está tendo um grande impacto, pois, para além das aulas planejadas, organizaram-se também várias oficinas, as quais são: Diversidade linguística nos PALOPs: Ensino de crioulo da Guiné-Bissau, Partilhar o semba/kizomba como ferramenta de integração entre povos e culturas, entre outras. Essas oficinas serviram de um meio de troca entre os bolsistas e os alunos, porque foram trazidas as novidades para os alunos que os deixaram tão admirados pelo que veem da cultura do outro. Por isso, esta pesquisa veio no sentido de poder conhecer e relatar sobre o papel que esse programa tem desempenhado na formação docente dos futuros

¹ betinhada90@gmail.com

² camposrodrigues0603@gmail.com

³ juliakeli@hotmail.com

⁴ jgeorgia.araujo@unilab.edu.br

professores por meio dos relatos das experiências. Essas discussões visam contribuir na formação dos docentes de Língua Portuguesa, com ensino e metodologias voltados à realidade social dos alunos, obedecendo às normas do ensino da literatura e da linguagem e produzindo materiais didáticos com intuito de contribuir para o ensino e aprendizagem desses alunos. Com isso, pretende-se falar dos objetivos centrais desse programa.

O PIBID é um programa destinado aos estudantes licenciandos para ajudá-los a conhecer a realidade das escolas e os desafios que são vivenciados no cotidiano da escola e da vida de um docente, adquirir experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, incentivando escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Por fim, contribui para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, de acordo com a síntese do PIBID – Unilab. Objetiva-se mostrar as contribuições que deu à formação de futuros docentes e relatar sobre as experiências adquiridas pelos bolsistas durante esse processo.

2. METODOLOGIA

Na realização deste trabalho, baseamo-nos numa pesquisa de base bibliográfica descritiva com a escolha dos materiais da Pedagogia e do artigo que tratou sobre o relato de experiências de uma bolsista do programa. Embasamo-nos nesses artigos para falar do papel que o PIBID tem desempenhado na nossa formação, dos desafios e dos aprendizados que adquirimos, desde o momento inicial do programa até o momento atual.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desempenha um papel fundamental na formação de futuros professores, proporcionando-lhes momentos de muita aprendizagem. Por meio dele, os estudantes estão tendo oportunidade de conhecer a realidade de sala de aula antes de terminarem a licenciatura, ajudando-os a interagir teoria e prática – como um dos seus objetivos – e servindo como um importante veículo para fomentar formação docente bem contextualizada através das práticas em sala de aula. Outro papel que tem desempenhado é o de ajudar a melhorar a capacidade de leitura crítica dos bolsistas. Como afirma Carbonieri (2016 *apud* Sardinha, 2018, p. 136):

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que porventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tomar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico o interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros ou inatácáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão do mundo, seu lugar na relação de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso.

Antes de entrarmos em sala de aula, com o objetivo de iniciar o nosso trabalho de regência na turma do segundo ano B da Escola do Ensino Médio Almir Pinto, passamos por momentos de formações. A coordenação do nosso subprojeto disponibilizou alguns materiais para lermos e fazermos a produção ou assistir a filmes, interpretando-os e adaptando-os à realidade escolar. Por meio desses estudos, tínhamos

também encontros para discussões dos temas relacionados à prática educativa, como mesas redondas, debates ou fóruns em que participamos.

Essas atividades foram criadas com o intuito de nos fazer imergir na realidade escolar, e com elas também conseguimos aperfeiçoar a nossa capacidade leitora, interpretativa e oral, porque lemos algumas obras e fizemos as nossas interpretações com base naquilo que lemos, o que ajudou bastante no nosso repertório linguístico. De acordo com Pimenta (1996), os cursos de licenciatura devem contribuir com a mediação entre a teoria e a prática para que os licenciandos tenham condições de refletir sobre suas ações e, gradativamente, construam a sua identidade como futuro professor.

A nossa entrada para escola não se deu de uma forma aleatória, mas seguiu alguns requisitos, conhecendo a escola por meio das observações feitas, observando a estrutura física da escola, entendendo como está organizada, observando como ocorre a relação entre os funcionários e a forma como os professores e os alunos se relacionam, lendo os materiais que a orientam, sabendo do seu corpo governativo, por fim, observando criticamente a forma como o professor leciona a aula, avaliando o tempo para aula de Língua Portuguesa, o método usado pela professora e a sua eficácia aos alunos.

Para um aluno de licenciatura de uma universidade pública, é de extrema importância conhecer, na perspectiva de quem ensina, a realidade, o funcionamento e os aspectos sociais, culturais e econômicos que caracterizam as escolas públicas do país e, principalmente, da sua região (Silva, 2022).

A Escola de Ensino Médio Almir Pinto recebeu esse nome em homenagem ao deputado Almir dos Santos Pinto, que deu o seu esforço para construção da escola. A escola fica situada na Rua Santos Dumont,

Centro, CEP 62.750-000, Aracoiaba-Ceará. Ela possui seis (6) salas de aula, direção, secretaria, sala de multimeios, depósitos da merenda escolar e de utensílios, cozinha, almoxarifado, coordenação pedagógica, sala dos professores, laboratório de ciência, laboratório de informática e ginásio poliesportivo. A escola tem 535 estudantes, 293 meninos e 242 meninas, sendo uma aluna trans. Percebe-se também que os alunos que compõem a escola são de realidades diferentes; nesse quesito, o professor tem que ter um olhar mais atento para lidar com essa diversidade na sala de aula.

Com a nossa entrada para sala de aula, entendemos que o professor não deve só dar conteúdo e ir embora, ele deve criar um relacionamento afetivo com os estudantes e dinâmicas interativas que despertem a atenção e interesse dos alunos nas suas aulas. A partir daí, eles sentirão que podem contar sempre com ele dentro e fora de sala de aula. Essa relação permite o diálogo necessário para o ensino-aprendizado, pois, de acordo com Freire (2022, p. 63):

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache 'repousado' no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. é ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.

O programa ainda ajudou os alunos a desenvolverem a capacidade de trabalhar em grupo. Saber que não estão sozinhos, mas que podem contar com a ajuda do colega, torna qualquer tarefa mais fácil e o aprendizado mais prazeroso. Também a nossa supervisora tem desempenhado um papel muito importante em meio a tudo isso; ela nos ajuda nas nossas práticas, chama-nos atenção sempre que necessário, e serviu de ânimo para nós, nos momentos mais desafiadores.

Com os aprendizados nunca faltam os desafios; vivenciamos muitas dificuldades nesse processo, entre as quais estão: adaptações culturais, porque a equipe é formada de pessoas de culturas e nacionalidades diferentes; realidade de sala de aula, pois se sabe que lidar com os alunos de realidades diferentes é um papel difícil; o momento de escolher materiais didáticos para as aulas, pois esses materiais precisam ser os que vão ajudar os alunos a compreenderem o assunto que está sendo tratado; o desafio da não colaboração dos alunos nas aulas, pois, além de não interagirem, fazem barulho; e por fim o desgaste que os bolsistas sentem (acordar cedo, fazer tarefas do PIBID e dar conta das outras demandas da universidade), tudo isso leva ao desgaste físico e psicológico.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas e desafios enfrentados, é uma boa experiência, porque o programa concedeu muitos aprendizados aos estudantes, como a desconstrução e construção de certos pensamentos. Como diz Freire, “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 2022, p. 51). Adquiriram-se vários conhecimentos no que diz respeito à atuação do professor, ao planejamento metodológico e articulação de matérias, além da superação da dificuldade de falar em frente às pessoas. Por isso, o resultado encontrado é positivo, visto que mesmo com todas as dificuldades encontradas e desafios enfrentados, a experiência foi boa ao longo desse período, e o programa concedeu muitos aprendizados aos estudantes.

CONCLUSÕES

No Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Letras – Língua Portuguesa, os estudantes bolsistas aprendem a ter uma visão mais crítica e reflexiva quanto à docência. Além de proporcionar-lhes conhecimentos e experiências, o programa ajuda-os a ter contato com diferentes literaturas e contextos. Portanto, entende-se que esse programa tem desempenhado um papel muito importante e que os bolsistas conseguiram aprender o bastante no tocante à realidade escolar mesmo com os desafios vivenciados. Ele é altamente necessário, pois, ao final da graduação, tudo se potencializa e ajuda os futuros docentes a imergir na realidade escolar com um pensamento crítico e com as experiências da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p.72-89, 1996.
- SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 1-17, 2018.
- SILVA, Amanda Priscilla Maria do Nascimento. **Construção docente e ensino de língua portuguesa**: o papel do PIBID na formação inicial a partir de um relato de experiência. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras Português-Espanhol) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

A OFICINA DE DANÇA ANGOLANA: UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO CULTURAL

*Claudia Pinto Fonseca*¹

*Pezeiro Fernando Bernardo*²

*Júlia Kelly Silva dos Santos*³

*Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo*⁴

INTRODUÇÃO

Este trabalho relata a experiência de uma oficina de dança africana, ministrada pelos bolsistas do PIBID Cláudia Pinto e Pezeiro Fernando Bernardo na escola campo E.E.M. Almir Pinto, Ceará, Brasil. A oficina teve como objetivo promover a integração cultural entre alunos de diferentes origens.

A dança é uma expressão cultural presente em todas as sociedades humanas. Ela é uma forma de comunicação e expressão que pode ser utilizada para transmitir emoções, ideias e valores. A dança também pode ser uma ferramenta de integração cultural, pois permite que pessoas de diferentes origens se conheçam e compartilhem suas experiências.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) é uma instituição pública de Ensino Superior brasileira sediada em Redenção, no Ceará. A Unilab tem como missão promover a integração entre os países lusófonos da África e do Brasil, por meio da educação, da cultura e da ciência. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do Ministério

¹ pratalibrapinto@gmail.com

² pezeirobernardo@gmail.com

³ juliakelly215@gmail.com

⁴ jgeorgia.araujo@gmail.com

da Educação que oferece bolsas a estudantes de graduação para atuar como professores em escolas públicas. O objetivo do PIBID é contribuir para a formação inicial de professores e para a melhoria da qualidade da educação básica.

Este trabalho é um relato de experiência de oficina dos bolsistas do PIBID Cláudia Pinto e Pezeiro Fernando Bernardo na escola campo E.E.M. Almir Pinto. A Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, é um marco importante para a valorização da cultura africana e afro-brasileira no Brasil. Como apontam Pinheiro, Lacerda e Coelho (2022, p. 153-154), a lei “amplia o conhecimento que temos dessa cultura e supõe um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações com o percurso histórico brasileiro”. Nesse sentido, a oficina realizada na escola campo E.E.M. Almir Pinto contribuiu para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, pois permitiu aos alunos conhecerem e aprenderem sobre a cultura angolana, por meio da dança de semba e kizomba. A oficina foi realizada com 14 alunos do Ensino Médio, com o objetivo de promover a integração cultural entre alunos de diferentes origens. A proposta adotada teve o tema “**Compartilhar o Semba/Kizomba como ferramenta de integração entre povos e culturas**”, sendo também selecionadas a sequência das oficinas e as primeiras equipes a iniciarem a oficina na escola.

METODOLOGIA

Este estudo teve como objetivo relatar a experiência de uma oficina de dança africana e identificar fatores que influenciaram a participação e a aprendizagem dos alunos. A população da pesquisa foi composta por todos os alunos da Escola de Ensino Médio Almir Pinto, no Ceará, Brasil.

De acordo com Gil (1987, p. 46), “as pesquisas explicativas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. A amostra foi composta por 14 alunos que participaram da oficina de dança africana. O instrumento de coleta de dados foi a observação dos participantes, em que os bolsistas acompanharam as aulas das oficinas e observaram o comportamento dos alunos. A observação dos participantes foi realizada durante as quatro aulas da oficina, e os dados coletados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. A análise quantitativa foi realizada por meio de estatística descritiva. A análise qualitativa foi realizada por meio de análise de conteúdo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oficina foi promovida com o objetivo de difundir a cultura unilabiana e angolana, trazendo práticas culturais da África para a Unilab. A oficina abordou os seguintes temas: semba e kizomba, danças tradicionais de Angola; apresentação do grupo Toques da Banda, grupo de música tradicional angolana; evolução e história das danças africanas; ensino da dança de semba e kizomba para os alunos da E.E.M. Almir Pinto. Essas temáticas abordadas na oficina são importantes para uma compreensão da cultura africana/angolana e afro-brasileira, que é tema da Lei 10.639/03, marco na história da educação, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino básico do país. Essa lei é fruto da organização social do Movimento Negro Brasileiro (Ferreira, 2022, p. 22).

EXPERIÊNCIA DA OFICINA DE DANÇA

A oficina abordou os seguintes temas:

- semba e kizomba, danças tradicionais de Angola;
- apresentação do grupo Toques da Banda, grupo de música tradicional angolana;
- evolução e história das danças africanas;
- ensino da dança de semba e kizomba para os alunos da E.E.M. Almir Pinto.

A importância da valorização e do ensino da cultura africana e afro-brasileira é destacada por Bárbara Carine Soares Pinheiro, Lorena Lacerda e Cristiane Coelho, no capítulo “Escola decolonial”, da obra “Escolinha Maria Felipa: práticas educativas decoloniais”, intitulada *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias*: “A educação antirracista deve ser pautada na valorização da diversidade cultural e na luta contra as desigualdades étnico-raciais. Deve promover o conhecimento e a valorização de outras culturas, além da europeia, como a africana e ameríndia.” (Pinheiro; Lacerda; Coelho, 2022, p. 153).

O primeiro encontro teve início em maio de 2023, e a primeira semana foi reservada para a divulgação, passando em mais de 3 turmas, mas priorizando as que eram de primeiros anos do Ensino Médio. Minutos depois do intervalo, apareceram vários alunos interessados em participar da oficina, pedindo mais informações sobre a dança e sobre a oficina. Foi muito satisfatório ver o interesse dos alunos em participar; em menos de 4 dias já tínhamos mais de 5 inscritos, e em uma semana atingimos os 14 alunos inscritos para a oficina. Depois de tanto medo e receio, o número superou as nossas expectativas.

A felicidade para a dupla era enorme, nesse processo das inscrições. Como só permaneciam na escola campo às terças-feiras e quartas-feiras, a professora Sílria Lorena do Nascimento ficou responsável por receber e ajudar os alunos interessados na oficina com

as inscrições. Portanto, todo aluno interessado em participar teve que se dirigir até a sala multimeios para fazer as inscrições.

Depois de uma semana de divulgação e inscrições, finalmente chegou o dia 10 de maio de 2023. Nesse dia, muito antes do início da oficina, tivemos 100 minutos de regência na turma do 1º ano A, quando estava bastante visível a nossa ansiedade. Depois da regência, fomos para a sala multimeios, aguardando até a hora do início da oficina. Às 13 horas fomos finalmente informados de que a nossa aula seria realizada na quadra da escola, em um calor escaldante, e o desconforto era visível para os participantes, assim como para os professores. A vontade de ensinar era maior e continuamos com a nossa oficina mesmo assim. A princípio, os alunos ficaram tímidos, pois havia outros alunos que não estavam inscritos, mas estavam curiosos observando. Como se o calor não fosse bastante, depois de mais ou menos 20 minutos uma equipe de vôlei da escola apareceu; dividimos o campo por mais ou menos 30 minutos, a quadra marcava de um lado o barulho da música de semba e de outro lado o barulho do treino da equipe de vôlei. Para além da equipe de vôlei, tivemos uma supervisão de mais de 3 professores que acompanhavam os primeiros momentos da oficina por baixo de tanto calor. Infelizmente alguns objetivos traçados para esse primeiro encontro não foram realizados nos primeiros 40 minutos de oficina conforme o nosso plano e objetivos, que eram:

- avaliar o conhecimento prévio dos alunos referente ao tema;
- apresentar de maneira introdutória os conceitos de cultura, cultura angolana, semba/kizomba e dança relacionados às práticas culturais da África.

Como não estava mesmo funcionando, pois de um lado tínhamos o treino da equipe e de outro lado nós dançando, as coisas estavam

piorando a cada minuto de música de semba que passava. Em meio às dificuldades, fomos informados da possibilidade de irmos para uma sala de aula mais reservada e com climatização; sem pensar duas vezes, aceitamos e em poucos minutos já estávamos confortáveis na sala. Os alunos que estavam extremamente tímidos na quadra aos poucos foram se integrando à nossa aula, e os nossos objetivos foram alcançados para o nosso primeiro encontro. Nesse primeiro encontro fizemos uma introdução sobre semba, kizomba, dança e surgimento do semba/kizomba e ensinamos o básico sobre a dança.

Na semana seguinte, no dia 17 de maio, retornamos à mesma sala, com os seguintes objetivos:

- avaliar o conhecimento prévio dos alunos referentes ao tema;
- apresentar de maneira introdutória os conceitos sobre cultura, cultura angolana, semba/kizomba e dança relacionada às práticas culturais da África.

Muitos alunos tinham um vasto conhecimento sobre África e Angola, falamos sobre a cultura de cada província de Angola e eles foram apresentando as suas dúvidas e as suas curiosidades, processo que aconteceu em 40 minutos. Depois disso, contextualizamos as informações abordadas anteriormente. Recordando os primeiros passos ensinados na aula anterior, foi possível ver o desenvolvimento dos participantes, que, apesar das dificuldades, aprendiam os passos muito rápido. Nesse dia, a nossa alegria foi muito grande por causa da evolução deles e, no fim, aconselhamos que praticassem em casa, com uma vassoura, tudo que aprenderam.

No dia 24, retornamos às nossas atividades muito mais cedo, porque os alunos, depois das aulas, não estavam regressando para casa, pois a vontade deles de aprender parecia maior. Às 13 horas começamos

as nossas atividades; a evolução era notável e era uma felicidade para nós, professores, ensinar para eles um pouco sobre a nossa cultura.

No dia 31, chegou infelizmente o dia da última aula sobre o semba. O nosso objetivo era a avaliação dos encontros e encerramento da oficina. No dia 31 de maio do corrente ano, encerramos a nossa maravilhosa oficina, fazendo recapitulações dos passos de dança ensinados aos alunos. Iniciamos com uma roda de conversa em que todos expressaram suas curiosidades sobre Angola, como: culinária, dança, música, que país é, onde está localizado e assim por diante. Falamos também sobre algumas questões brasileiras, pois, assim como eles, nós também tínhamos algumas curiosidades sobre o Brasil, principalmente no contexto cearense, despertando uma conversa muito produtiva, com a interação mutuamente consentida entre nós.

No decorrer do momento, os alunos degustaram um dos pratos típicos de Angola, o tão chamado Funge com Calulu de Carne. Eles amaram o prato, degustaram sem receio algum, houve comentários deles de que o prato era ótimo e, se tivessem mais oportunidades de comer o mesmo prato, não resistiriam.

A nossa experiência foi maravilhosa; nós, bolsistas do PIBID, dedicamo-nos bastante a essa oficina, e os alunos saíram-se muito bem nos passos ensinados e mostraram seus aprendizados no último dia. Nada nos deixou mais felizes do que o resultado positivo que obtivemos. A dupla Pezeiro e Cláudia agradece à equipe PIPID, em especial à coordenadora Juliana Geórgia e à supervisora na escola campo Almir Pinto, professora Júlia Kelly Silva dos Santos, pelo maravilhoso projeto, e a todos que leram, os nossos sinceros agradecimentos.

A avaliação dos alunos foi processual e descentralizada, sendo efetivada por todos os envolvidos. Nessa perspectiva, considerada de modo interpretativo, em vez de querer resultados precisos em termos

de movimentação sistematizada em frases de movimento ou coreografias, mantivemos o diálogo em processo com a turma na tentativa de contribuir para o aprendizado de cada estudante.

CONCLUSÕES

A oficina de dança africana foi uma experiência enriquecedora para os alunos e para os bolsistas de acordo com os objetivos do PIBID. A oficina contribuiu para a integração cultural entre alunos de diferentes origens e também para o aprendizado dos alunos sobre a cultura angolana. Os alunos demonstraram grande interesse pelo tema e pelo aprendizado. No último encontro, os alunos apresentaram o que aprenderam, e foi possível ver o seu progresso. A oficina foi bem planejada e executada. Os bolsistas prepararam-se com antecedência e ofereceram uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

FERREIRA, Deise Viana. Afrolatinidade e Educação: desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Deise Viana (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias. Fortaleza: Editora Pontes, 2022. p. 22.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; LACERDA, Lorena; COELHO, Cristiane. Escola decolonial – Escola Maria Felipa: práticas educativas decoloniais. In: FERREIRA, Deise Viana (org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias. Fortaleza: Editora Pontes, 2022. p. 153.

**ALMOÇO INTERATIVO NA ESCOLA BRUNILO JACÓ:
UMA AÇÃO PARA A ABORDAGEM DA LEI 10.639/03 A
PARTIR DA POESIA AFRO-BRASILEIRA PRESENTE
NOS *CADERNOS NEGROS***

*Fabiane Alves dos Santos*¹

*Ana Raquel Teixeira Martins*²

*Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho*³

*Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo*⁴

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de realização de uma ação na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dr. Brunilo Jacó a partir do PIBID, subprojeto Letras – Língua Portuguesa. Trata-se de um momento interativo, no horário do almoço, no qual foi realizada uma minifeira com temáticas voltadas para os aspectos da cultura e literatura afro-brasileira, tendo em vista os 20 anos da Lei 10.639/03. Dentro dessa temática, foi realizada uma ação voltada para a divulgação da literatura afro-brasileira, tendo como foco o gênero poesia, a partir das publicações nos cadernos negros.

Segundo Duarte (2011), o conceito de literatura afro-brasileira ainda está em construção, uma vez que muitos teóricos apontam diversos aspectos que seriam definidores de uma escrita afro-brasileira, destacando-se principalmente a autoria e a temática, ou seja, aquele que escreve é um sujeito afrodescendente que fala sobre suas vivências

¹ alves.fabiane333@gmail.com

² raquelmartins@aluno.unilab.edu.br

³ douglas.brasil@ymail.com

⁴ jgeorgia.araujo@unilab.edu.br

enquanto pessoa negra. Duarte, ao discutir sobre os elementos identificadores dessa literatura afirma que:

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções lingüísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. (DUARTE, 2011, p.07)

Desse modo, cinco elementos devem ser considerados para definir a literatura afro-brasileira: a autoria, a temática, o ponto de vista, a linguagem e o público. É muito relevante que o conceito de literatura afro-brasileira seja estabelecido, uma vez que é essencial para compreender o que está estabelecido na Lei 10.639/03, pois um dos principais eixos de ensino da temática, de acordo com a lei, é a literatura.

A Lei 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 e tornou obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Segundo a lei, tais conteúdos devem ser abordados em todo o currículo, especialmente nas áreas de educação artística e de história e literatura brasileira (Brasil, 2003). Tendo em vista a obrigatoriedade da temática, é importante que os docentes, durante a formação continuada, tenham contato com materiais que podem ser trabalhados em sala de aula, além de terem a autonomia de buscar esses materiais. Desse modo, a antologia *Cadernos Negros*, no âmbito da literatura, torna-se uma fonte muito rica para o trabalho docente. Trata-se de uma série de livros publicados pelo grupo Quilombhoje, reunindo contos e poesias de autores e autoras afro-brasileiros. Anualmente, de forma ininterrupta, é publicado um novo

volume, sendo o primeiro volume de 1978. Tendo em vista que na literatura afro-brasileira a temática “pode contemplar o resgate da história do povo negro na diáspora brasileira, passando pela denúncia da escravidão e de suas consequências, ou ir à glorificação de heróis como Zumbi dos Palmares” (Duarte, 2011, p. 7), pode-se dizer que literatura e história não se separam, sendo a primeira entendida como o meio de expressão da segunda. Duarte (2021) entende que “essa vinculação umbilical entre literatura e história consagra o verso e a prosa como meios de expressão negra e, nesse sentido, também como instrumento retórico e político de uma consciência étnica e cultural.”. Desse modo, os docentes poderão realizar trabalhos interdisciplinares, contemplando a história a partir da literatura e vice-versa.

Tendo em vista que os *Cadernos Negros* podem ser considerados um marco para o estabelecimento da chamada literatura afro-brasileira, foi decidido que a ação a ser realizada na escola teria como base a seleção de poesias da antologia que seriam apresentadas aos alunos. A seguir, será descrito o processo metodológico da pesquisa e de planejamento da ação.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, foi utilizado o método qualitativo a partir do desenvolvimento de uma ação na qual buscou-se perceber o conhecimento que os alunos possuem sobre a produção literária afro-brasileira e a existência da Lei 10.639/03.

A ação foi planejada por todos os bolsistas que, trabalhando em duplas, ficaram responsáveis por organizar exposições dentro dos eixos sugeridos (moda, música, literatura, folhetim com autores afro-brasileiros etc.). Trabalhando no eixo da literatura, pensamos em um

momento interativo no qual os alunos teriam contato com a poesia afro-brasileira. Intitulamos a exposição de “Conhecendo os *Cadernos Negros*: exposição e declamação de poesias afro-brasileiras”, com o objetivo de apresentar a série *Cadernos Negros* e colocar os alunos em contato com a poesia afro-brasileira e suas principais temáticas.

Para o desenvolvimento da ação, foram planejados três momentos: a exposição oral sobre os *Cadernos Negros*, um momento interativo de declamação de poesias com os alunos e a exposição de um glossário com termos comuns nos poemas e que podem não ser do conhecimento dos alunos.

Para a seleção das poesias, utilizaram-se dois critérios. O primeiro foram temáticas variadas, ou seja, poesias que não abordam apenas o sofrimento do povo que foi escravizado e seus descendentes, mas que tragam outros aspectos da cultura e visão de mundo afro-brasileira, desse modo, para além da denúncia do racismo e da realidade pós-abolição, também foi trazido o amor, a beleza das mulheres negras e a saudade. O outro critério foi a autoria, tendo o cuidado de trazer poemas escritos por mulheres com vistas para a interseção entre raça e gênero. Desse modo, foram selecionados doze poemas, publicados em volumes variados dos *Cadernos Negros*, listados a seguir: “Olhos de gata”, de Edson Robson Alves dos Santos; “Diário de uma favelada”, de Ademiro Alves (Sacolinha); “Visão”, de Cristiane Sobral; “14 de maio de 1888”, de Sidney da Paula Oliveira; “Lente de Contato”, de Cristiane Sobral; “Saudade”, de Ruth Souza Saleme; “Eterno amor”, de Elizandra; “Tradição”, de Cuti; “Pergunta incalável”, de Décio de Oliveira Vieira; “No nordeste existem palmares”, de Jônatas Conceição; “Retrato sem bandeira”, Oubi Inaê Kibuko; “Bonitos”, Márcio Barbosa.

Os poemas foram impressos para a exposição e o glossário foi elaborado com as seguintes entradas: Quilombo, Diáspora africana,

Zumbi dos Palmares e Branquitude. Os significados foram trazidos a partir do Glossário Antirracista disponibilizado pelo SESC São Paulo.

Para o momento interativo de declamação de poesias, pediu-se que os alunos se organizassem em um círculo e, após isso, um voluntário pegava um papel da caixinha, com um número e uma mensagem relacionada a um poema, o aluno lia a mensagem e em seguida pegava o poema exposto e identificado com o número e fazia a declamação.

RESULTADOS

A ação foi realizada no dia 18 de abril de 2023, no horário do almoço, com a duração de 50 minutos. A exposição foi montada no pátio da escola, os poemas foram expostos em uma mesa e o glossário foi fixado na parede. Aguardamos os alunos visitarem a exposição e, no geral, vieram muitos grupos, dos quais muitos estudantes participaram da dinâmica. Desse modo, foi possível transmitir um pouco da importância da literatura afro-brasileira e suas temáticas para os alunos.

Entretanto, quando indagados, percebeu-se um desconhecimento dos alunos acerca da existência da Lei 10.639/03 e do seu propósito, ou seja, os alunos, como esperado, não estão cientes dos conteúdos obrigatórios presentes no currículo da educação básica, uma vez que não há divulgação dessas informações, pois o currículo é considerado por muitos como um simples documento onde se organiza a formação. Acerca do currículo, Sousa (2022) afirma não se tratar apenas de um artefato burocrático e:

[...] que não há nenhuma neutralidade em uma proposta curricular, pelo contrário, o currículo é espaço de disputa, pois ele parte de uma tradição seletiva e é sempre resultado das escolhas de alguém, e, portanto, reflete a visão de algum grupo que procura legitimar conhecimentos específicos (Sousa, 2022).

Nesse caso, seria interessante que alunos do Ensino Médio tivessem acesso ou fossem incentivados a conhecer a grade curricular e compreendessem qual o tipo de conteúdo que irão estudar e, conseqüentemente, o tipo de formação que estão construindo ao longo do seu processo formativo.

Apenas alguns estudantes relataram o conhecimento de autores negros afro-brasileiros, e entre esses o conhecimento está voltado para autores já canonizados, como Lima Barreto e Machado de Assis, cujas obras estão disponíveis na biblioteca da escola. Quanto aos autores contemporâneos, em especial aqueles que publicam nos *Cadernos Negros*, não demonstraram conhecimento.

Vale ressaltar que alguns alunos demonstraram pensamento crítico no que diz respeito à temática da abolição da escravidão. Quando indagados, a partir da leitura do poema “14 de maio de 1888”, de Sidney da Paula Oliveira, sobre a realidade do pós-abolição, mostraram que não estão alienados à história única, ou seja, que a Lei Áurea trouxe a liberdade, pois a verdade é que não houve políticas de integração dos ex-escravizados à sociedade.

De modo geral, os alunos se mostraram bastante receptivos e participativos, e foi notável que a ação teve um impacto positivo, uma vez que jovens que não possuem o hábito de leitura literária tiveram a oportunidade de participar do momento e ter contato com o texto literário.

CONCLUSÕES

Após 20 anos da Lei 10.639/03, a abordagem da temática afro-brasileira em sala de aula ainda é feita de maneira pontual, apenas em datas comemorativas. Nesse caso, percebe-se a necessidade de que a lei

não apenas seja cumprida, ou seja, que a temática seja abordada ao longo do ano letivo, mas que seja também do conhecimento dos alunos para que compreendam a importância de estudar as temáticas, de modo a valorizar a história e cultura africana e afro-brasileira como elementos estruturantes da história e cultura brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira” e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 out. 2023.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Literafro**, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 15 out. 2023.
- DUARTE, Eduardo de Assis. Passado, presente, futuro: *Cadernos Negros 40*. **Literafro**, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/poesia/1038-cadernos-negros-40>. Acesso em: 15 out. 2023.
- SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de. Currículo e decolonialidade. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias** outras. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 95-102.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS REGÊNCIAS DO PIBID

*Maria Eduarda Távora de Albuquerque*¹

*Francisco Hamilton Sousa da Cruz Júnior*²

*Gislene Lima Carvalho*³

*Magna Áxiley Barbosa da Silva Fernandes*⁴

1. INTRODUÇÃO

São inúmeros os desafios que as escolas públicas brasileiras enfrentam, e esses problemas interferem diretamente na qualidade do ensino-aprendizagem dos alunos. O formato de ensino é uma questão que está sendo bastante discutida na atualidade entre professores e estudiosos, principalmente visando os papéis de alunos e educadores nas salas de aula.

Por muito tempo, a educação utilizou como metodologia principal a tradicional aula expositiva, que consiste em colocar o professor como detentor do conhecimento e os alunos como ouvintes. Contudo, de uns anos até aqui, com as mudanças que ocorrem no mundo, inclusive pela situação de pandemia que vivenciamos, algumas mudanças educacionais tiveram que acontecer, como a utilização vigorosa da internet na sala de aula.

Sendo assim, é importante, como agentes da educação, que observemos essas transformações no mundo, buscando adaptar os métodos de ensino nas escolas. Considerando que, embora o uso das tecnologias seja favorável ao ensino e permita mais alcances,

¹ mariaeduardatavoraa@gmail.com

² hcruz@aluno.unilab.edu.br

³ gislenecarvalho@unilab.edu.br

⁴ magnaaxiley@gmail.com

diversificação e atividades personalizadas, alguns pontos maléficos podem ser desenvolvidos, tais como a dificuldade de concentração e a qualidade das informações que chegam até os alunos.

Paulo Freire (1981) diz “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”; sendo assim, é necessário que os professores mudem a perspectiva de ensinar. Por isso, muitos educadores estão utilizando, atualmente, práticas pedagógicas diferentes, chamadas de metodologias ativas.

Pereira (2012) afirma que as metodologias ativas são estratégias didáticas que consistem em colocar o aluno como agente ativo da aprendizagem, e isso ocorre por meio da interação, pensamento crítico, diálogos, práticas etc. Além disso, muitos professores utilizam essas práticas, como o modelo de aprendizagem investigativa, que corresponde à atividade de resolução de problemas, mas não reconhecem o termo e o estudo científico desse meio de ensino.

Portanto, considerando os aspectos apresentados, contemplamos as metodologias ativas como práticas indispensáveis na sala de aula. Por isso, nosso intuito durante as regências do PIBID é inserir as metodologias ativas, motivando os alunos à reflexão e criticidade em diferentes conteúdos programáticos.

A partir disso, este trabalho equivale à exposição de retorno que tivemos dos alunos acerca das metodologias ativas que foram utilizadas em sala de aula, com o fim de analisar o andamento do ensino-aprendizagem dos alunos. Outrossim, visamos, a partir da nossa pesquisa, instigar outros professores e estudantes de licenciatura a utilizar as metodologias ativas como práticas pedagógicas eficientes em sala de aula.

Essas estratégias de ensino são verificadas por diversos estudos como métodos ativos eficazes, que proporcionam um ensino de qualidade aos alunos e melhora no seu rendimento, enquanto ao professor possibilitam um domínio de conteúdo de forma espontânea e à instituição, resultados positivos.

Dessa forma, como um parâmetro defendido por nós, estudantes de licenciatura e futuros professores, desenvolvemos as atividades do PIBID utilizando como método principal de ensino, durante as aulas, as metodologias ativas. Neste trabalho, faremos a exposição da nossa experiência como professores utilizando essa metodologia, assim como a aceitação dos alunos a esse novo método de ensino.

2. AS METODOLOGIAS ATIVAS

Os estudiosos entendem as metodologias ativas como práticas pedagógicas que objetivam um ensino autônomo para os alunos, sendo eles o foco principal do processo de ensino e aprendizagem. Posto isso, entende-se que essas práticas fogem do habitual para muitos professores, que carregam o ensino tradicional como única forma de execução do magistério.

A própria nomenclatura já revela uma característica essencial dessas práticas, considerando que a palavra “ativa” remete à prática e ao dinamismo. Nesse caminho, as metodologias têm o enfoque prático do ensino, no qual o aluno, em suas atividades, será instigado a exercer funções, colocando seus conhecimentos em ação, pensando e refletindo sobre determinado exercício.

Nesse sentido, existem diversas possibilidades de metodologias ativas que o professor pode utilizar como método de ensino em suas aulas. A servir de exemplo, a Aprendizagem Baseada em Problema

(ABP), que é desenvolvida de forma colaborativa entre a turma, a partir de um problema sobre determinado assunto. Além desse, outro bastante interessante a ser utilizado é a Gamificação, que consiste em jogos, charadas e/ou *quizzes* com o objetivo de produzir conhecimento a partir destes.

Esses movimentos em sala de aula, com a utilização das metodologias ativas, concede um envolvimento e interação do professor com os alunos, e isso ocorre durante todo o processo de ensino. Além de trazer dinamismo às aulas, provocando interesse nos alunos, o resultado é, de fato, construído e a aprendizagem acontece de forma significativa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Durante o período de regência do programa, que se refere aos meses de agosto e setembro do ano de 2023, trabalhamos na turma de 1º ano, no curso de Administração, o conteúdo de gêneros e tipologias textuais. Em cada aula, preparamos metodologias ativas diferentes, sendo jogos interativos, grupos de interação e discussão etc., com o objetivo de trabalhar a autonomia do ensino-aprendizagem dos alunos.

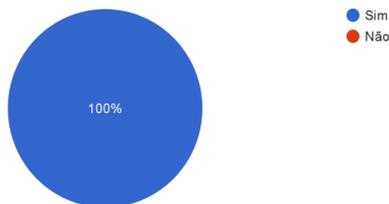
A partir disso, como uma forma de retorno acerca da aceitação dos alunos a essas metodologias utilizadas em sala de aula, elaboramos perguntas para que os alunos respondessem e assim identificássemos se estamos alcançando nosso propósito. Tendo isso em vista, é importante ressaltar que ainda estamos no processo das aulas e na continuação do programa, sendo assim, ainda podemos modificar nossas práticas, bem como aprimorá-las com base nas metodologias ativas.

A Pesquisa Participante (Silva; Menezes, 2001) foi realizada a partir do método quali-quantitativo, na qual analisamos, por meio de um formulário, como as práticas pedagógicas estão se desenvolvendo, se os alunos se identificam com a metodologia utilizada pelos bolsistas, assim como solicitamos possíveis sugestões para uma melhor elaboração das aulas.

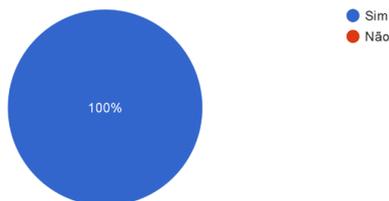
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, analisaremos de forma quantitativa os resultados obtidos por meio do formulário disponibilizado aos alunos do 1º ano de Administração acerca das dinâmicas trabalhadas em sala de aula, na Escola de Ensino Profissionalizante Adolfo Ferreira, localizada na cidade de Redenção, nas regências do PIBID Letras – Língua Portuguesa, no período de agosto a setembro de 2023. A seguir, apresentamos os gráficos com as perguntas e respostas dos alunos.

Acerca da segunda dinâmica realizada, que tinha como objetivo introduzir os gêneros textuais e também a tipologia narrativa. Você acha que foi possível introduzir os gêneros textuais e as características da tipologia?
9 respostas



A dinâmica "Quem sou eu?", que teve como meta, introduzir a tipologia textual descritiva, teve um bom desenvolvimento?
9 respostas



Acerca da dinâmica de primeira interação, que tinha como objetivo a quebra de gelo do primeiro contato. O que você acha?

9 respostas



Dentre os quarenta e cinco alunos, apenas nove responderam ao questionário. Apesar da pequena quantidade de respostas, tivemos unanimidade em relação ao aproveitamento das dinâmicas em sala de aula. Os gráficos demonstram a aceitabilidade dos alunos em relação às dinâmicas utilizadas em sala de aula.

Além do questionário fechado, utilizamos também duas perguntas abertas para analisar de forma qualitativa a produtividade das dinâmicas aplicadas na turma. A primeira pergunta foi “A dinâmica de debate, que tinha como propósito introduzir a tipologia textual dissertativo-argumentativo, proporcionou uma boa compreensão da tipologia textual? De que forma? Exemplifique.” e a segunda “O que você, aluno(a), achou das dinâmicas realizadas na turma como introdução aos conteúdos teóricos?”.

As respostas à primeira pergunta foram todas positivas. Naquela dinâmica, buscamos trabalhar a defesa de tese de forma oral para depois aplicarmos isso na escrita de redações; os alunos gostaram dessa dinâmica e relataram que ela ajudou na compreensão do conteúdo. A seguir, traremos algumas respostas.

RESPOSTAS:

Aluno 1: “Sim, pois o debate fez a gente ter várias opiniões sobre os diversos assuntos, podendo concordar ou discordar.”

Aluno 2: “Sim, de várias formas diferentes, com diálogos, e palavras diferentes.”

Aluno 3: “A partir do debate, foi possível observar que existem diferentes tipos de opinião e que às vezes as pessoas não aceitam a opinião da outra, mas foi interessante saber um pouco sobre os assuntos debatidos e tirar a minha própria conclusão.”

Aluno 4: “Sim, os meninos que participaram conseguiram debater bem, fazendo assim com que nós entendêssemos o propósito da dinâmica.”

Aluno 5: “Sim, pois proporcionou uma interação ativa para a compreensão dos alunos sobre o tema.”

A partir desses recortes, percebemos a efetividade da dinâmica como catalisadora do processo de aprendizagem e absorção do conteúdo. Notamos, pelo relato dos alunos 3, 4 e 5, que detalham melhor a experiência, a importância para eles de observar na realidade, de forma contextualizada e coletiva, por meio da dinâmica, uma competência que seria trabalhada somente de forma escrita e individual. Dessa forma, relatam que conseguiram compreender e tirar suas conclusões acerca do tema.

As respostas à segunda pergunta, em sua maioria, também foram positivas. Nessa recebemos um retorno geral sobre as dinâmicas trabalhadas e se serviram como introdução aos conteúdos teóricos. Com esse retorno, notamos que introduzir um conteúdo teórico, geralmente considerado tedioso e irrelevante para os alunos, com o auxílio de uma

dinâmica contribui tanto para o interesse dos alunos quanto para o entendimento do assunto trabalhado. Ilustramos isso com o comentário deste aluno:

Gostei de todas as dinâmicas, pois foi a partir dessas dinâmicas que foi possível entender sobre os diferentes gêneros textuais, as suas características, como se desenvolve cada um. E cada dinâmica tinha um objetivo diferente e eu acho que foi bem legal e deu pra entender sobre cada uma.

5. RELATOS DOS BOLSISTAS

5.1 O INÍCIO DO PIBID E O PROCESSO DE INSERÇÃO NA ESCOLA ADOLFO FERREIRA, PELO OLHAR DO BOLSISTA HAMILTON

“Me movo como educador, porque, primeiro me movo como gente.” Partindo dessa premissa de Paulo Freire, contarei o processo de inserção na E.E.E.P. Adolfo Ferreira até chegar às práticas em sala de aula.

No começo do PIBID, antes de chegarmos à sala de aula, passamos por um processo de adaptação, conhecemos a escola, o ambiente, o supervisor e, de forma mais “superficial”, os alunos e colaboradores em geral. O começo de adaptação e reconhecimento do ambiente se faz necessário justamente por sermos seres humanos, logo, necessitamos desse acolhimento para uma prática social mais integrada.

Nisso, inicialmente, houve algumas dificuldades de integração, porque não nos sentíamos parte da escola. Essa sensação de deslocamento dificulta a prática como educador, gerando certos desconfortos durante o processo e a sensação de não se sentir parte do ambiente, o que dificulta a troca de experiências e diálogos.

Após as primeiras impressões sobre o ambiente escolar da Adolfo Ferreira, as primeiras reuniões de planejamento e planos de aula, finalmente, chegamos às práticas de regências. Dadas as dificuldades explicitadas anteriormente, resolvemos planejar uma maneira de nos

integrarmos melhor em sala de aula, para que assim pudéssemos ter uma prática pedagógica sem defasagens. Nisso, centralizamos nossas regências a partir do uso de dinâmicas, para que, em cada aula, fôssemos nos aproximando cada vez mais dos alunos.

O resultado disso foram aulas mais divertidas, em que as inseguranças que tínhamos como docentes foram dissolvidas, tornando as aulas mais prazerosas tanto para nós quanto para os alunos. Com o passar do tempo, as dificuldades de integração foram resolvidas, mas se não tivéssemos pensado em uma maneira rápida de integração em sala de aula, provavelmente, teríamos uma experiência docente certamente traumatizante. Todo esse processo nos ajudou a escolher um de vários caminhos pedagógicos para nossa vida como educador, e essa experiência certamente nos ajudará quando assumirmos uma sala de aula.

5.2 PRIMEIRAS IMPRESSÕES EM SALA DE AULA E A UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NAS REGÊNCIAS DA E.E.E.P. ADOLFO FERREIRA, SOB O OLHAR DA BOLSISTA EDUARDA

Adentrar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi algo muito almejado como estudante no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, principalmente por nunca ter entrado em uma sala de aula como professora. Por isso, identifiquei no programa a possibilidade de uma experiência profissional nunca vivida, para que assim pudesse analisar se me identificaria com um papel tão importante, o de professora.

Os primeiros processos no programa são muito necessários para entendermos como funciona cada etapa. Além disso, o momento de troca de experiências que ocorreu entre os bolsistas que já estavam no programa foi essencial para nós que estávamos chegando. Pelo fato de, nesta ocasião, eles compartilharem as situações vividas nas salas de aula, nas elaborações

de oficinas, nas interações com o corpo docente da escola, todo esse instante fez nos aproximar de uma realidade que logo seria nossa.

Partindo para o momento de entrar em sala de aula, de início foi algo confuso e um pouco intimidante, tendo em vista que não sabíamos como seríamos recebidos pela turma e, muito menos, como os alunos se comportariam na aula planejada. Isso, mesmo com todo o suporte e as dicas da coordenação do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa e da nossa supervisora, foi um momento e sentimento imutável, pois só teríamos as respostas para nossos anseios, na prática.

Ao elaborarmos a primeira aula, buscamos, com dinâmicas de interação e de introdução ao conteúdo, dispor de uma aula mais leve, estimulante e instigante para os alunos. E, então, na sala de aula, durante todo o processo, em cada etapa, os alunos foram participativos e todas as angústias foram embora, percebendo que o desenvolvimento de tudo aquilo planejado foi efetivo. Por isso que, no final da aula, mesmo com toda a pressão da “primeira aula”, a aflição tinha sido substituída por um sentimento de “dever cumprido”.

Considerando essa experiência, percebemos que a metodologia utilizada em sala seria a base das nossas próximas aulas, principalmente pelo envolvimento dos alunos. E então, assim fizemos; depois de muitas pesquisas sobre aulas dinâmicas, encontramos o conceito de metodologias ativas e assim percebemos que essas dinâmicas que nos propomos a fazer nas aulas tinham todo um estudo por trás e que era muito vantajoso para ambas as partes.

CONCLUSÕES

A partir dos resultados obtidos, concluímos que a efetividade da metodologia utilizada em sala de aula, por intermédio de dinâmicas, é

satisfatória e que contribui de forma significativa para a aprendizagem. É indispensável a presença de dinâmicas em sala de aula, com o propósito de aproximar a língua portuguesa por meio da teoria/prática e vice-versa, evidenciando seu contexto (Bastolla, 2007).

Nessa perspectiva, é necessária a utilização das dinâmicas, sobretudo para professores em formação bolsistas/voluntários do PIBID ou de qualquer outro tipo de iniciação à docência, para que estes experimentem e trabalhem através dessa contextualização de conteúdo e educação mais horizontalizada.

Por fim, conseguimos confirmar a efetividade das metodologias ativas e, assim, dar continuidade a essa estratégia de trabalho em sala de aula. Concluindo que a resposta é favorável na permanência desse planejamento, esperamos, a partir deste trabalho, contribuir para a fomentação de pesquisas com tema próximo ou igual a esse, trabalhado em outras proporções para construir de forma sólida um conhecimento científico sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

- BASTOLLA, Fernanda Falconi. **Dinâmicas em sala de aula**: uma tentativa de aproximar a realidade à língua portuguesa da realidade do educando. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão.
- SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

41

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE AS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS DE ENSINO NAS ATIVIDADES DO PIBID

*Renan Calisto de Sousa Lino*¹

*Emerson Medeiros de Sousa*²

*Ketna Maria Gomes Cândido de Almeida*³

*Gislene Lima Carvalho*⁴

1. INTRODUÇÃO

As reflexões que envolvem o papel das metodologias pedagógicas em meio à sociedade possuem extrema importância no que se refere às novas abordagens de ensino e do próprio exercício do magistério, uma vez que as formas como o educador transmite os conteúdos necessários para os alunos terão imensa relevância no processo de aprendizagem. Nesse contexto, as diversas evoluções que ocorreram nas relações entre professor e aluno, que conseqüentemente reverberam nas relações de ensino-aprendizagem, bem como as mudanças ocorridas nas diferentes dinâmicas presentes em sala de aula, demandam, no que se refere ao educador, um constante e complexo processo de adaptação e readaptação de suas metodologias pedagógicas de ensino.

O presente trabalho aborda algumas reflexões acerca dos processos de aprendizagem observados durante o exercício das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atuante no estado do Ceará, na E.E.E.P. Doutor Salomão Alves de Moura,

¹ calixtorenan98@gmail.com

² mersonsousa1998@gmail.com

³ ketnagomes@yahoo.com.br

⁴ gislenecarvalho@unilab.edu.br

no município de Aracoíaba, com o objetivo de compreender como as diferentes metodologias de ensino utilizadas durante o período no programa podem ter diferentes tipos de impacto na aprendizagem dos alunos, promovendo a criação de um ambiente de ensino dinâmico e significativo. Do mesmo modo, objetiva abordar quais são os maiores desafios que os professores iniciantes têm que enfrentar para que possam desempenhar seu papel, enquanto docentes, da melhor forma possível e adentrar de fato no mundo da educação. As atividades aqui discutidas foram desenvolvidas no âmbito do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

As discussões que são apresentadas neste estudo se desenvolvem com base no pressuposto de que as atividades educativas não devem se resumir à mera transmissão de informações aos alunos, mas que devem ser concentradas em tornar o professor um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, utiliza-se não apenas das descrições de experiências do programa como fonte de influência, mas também das perspectivas de pesquisadores como Anastasiou (1997), hooks (2013) e Sousa e Bezerra (2018). Objetiva-se desenvolver uma melhor compreensão do papel do educador em sala de aula e como a educação, assim como a própria profissão docente, não deve, de forma alguma, ser um componente social estático, mas sim estar em um constante processo de mudança, tendo como centro dessa mudança as diferentes metodologias de ensino que se desenvolvem pelos diferentes contextos sociais apresentados pelos alunos em sala.

2. METODOLOGIA

As motivações que proporcionaram a elaboração do presente trabalho estão voltadas para as execuções das atividades do programa em sala de aula, em que os alunos, em certa medida, mostraram-se mais abertos a tentar experimentar uma nova maneira de executar as aulas; em contrapartida, sentiam-se exaustos e apresentavam maior dificuldade de concentração no exercício de metodologias de ensino tradicionais.

Assim, foi realizado um estudo qualitativo, combinando tanto pesquisas de campo quanto bibliográficas, para saber como os referentes teóricos se efetivaram na prática cotidiana dos alunos. Posto isso, as observações e práticas em sala de aula permitiram a compreensão mais profunda do exercício do ensino-aprendizagem, enquanto as análises bibliográficas permitiram um maior embasamento crítico na elaboração das atividades.

No que se refere às pesquisas de campo, foram realizadas com um número de pouco mais de quarenta alunos em uma das turmas da escola E.E.E.P. Doutor Salomão Alves de Moura, no município de Aracoiaba, interagindo diretamente com eles e registrando suas reações por meio da participação da turma com as diferentes formas de se transmitir o conteúdo, por meio de minuciosas observações na busca de um padrão comportamental. Isso permitiu desenvolver uma maior compreensão de como os estudantes se envolviam com os assuntos que estavam sendo abordados, dependendo da metodologia que era utilizada, assim como o importante papel do educador de estar sempre buscando novas, e principalmente atuais, formas de se transmitir o conhecimento, não se resumindo apenas a decorar e aplicar um determinado assunto que, logo após um certo período de tempo, será esquecido pelo aluno.

Ademais, foram observadas as dificuldades enfrentadas durante esse período, pois as barreiras para se adaptar a uma rotina do trabalho docente em meio à contemporaneidade são multifacetadas e requerem um conjunto de habilidades e competências específicas do professor para que se possa efetivar suas práticas de ensino.

Ao mesmo tempo, uma pesquisa bibliográfica para o aprofundamento crítico do assunto foi realizada com base nos trabalhos de Anastasiou (1997), que, em seu artigo “Metodologias pedagógicas: primeiras aproximações”, apresenta em seu discurso uma reflexão sobre o conceito e a importância da metodologia de ensino, bem como seus impactos na prática educativa. hooks (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*, faz uma reflexão dentro dos diversos assuntos abordados sobre a forma como os professores devem sempre reconhecer a diversidade cultural e a subjetividade dos alunos, suas experiências e seus interesses, ou seja, ensinar e aprender a ensinar. Por fim, Sousa e Bezerra (2018), em seu artigo, apresentam uma discussão sobre as diferentes formas de ensinar e aprender na escola e como elas podem afetar o desenvolvimento dos alunos e dos professores.

No que tange às atividades práticas deste trabalho, foram realizadas na tentativa de ir de acordo com os preceitos teóricos descritos anteriormente, desenvolvendo-os de forma que pudessem aprimorar as práticas pedagógicas que eram realizadas. Assim, nos primeiros meses do projeto na escola E.E.E.P. Doutor Salomão Alves de Moura, foi possível observar o quanto os alunos absorvem melhor o conteúdo quando este é apresentado de forma mais prática, na medida do possível. Logicamente, essas mesmas práticas eram desenvolvidas com o intuito de agregar a uma perspectiva decolonial, na tentativa de eliminar ideias preconcebidas sobre o mundo que os rodeia.

3. REFLEXÕES ACERCA DAS METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS

Foi possível notar que as mudanças nas interações aluno-professor e nas estratégias de ensino têm repercussões diretas na compreensão e retenção do conhecimento pelos alunos. Dada as evoluções sociais, tecnológicas e culturais, é essencial que os educadores se adaptem às novas formas de abordagem teórica para assegurar uma aprendizagem significativa. É importante ressaltar, também, que a inserção de novos professores nesse ambiente que está em constante transformação tende a ser um desafio, pois a perspectiva de um ensino estático, que não acompanha as diversas mudanças que estão cada vez mais presentes no mundo, gera consequências significativas no desenvolvimento de seus métodos de ensino. Segundo Sousa e Bezerra (2018), é no cotidiano de cada professor que se desenvolve sua maneira crítica e reflexiva sobre o pensar ao agir e sentir quanto ao processo ensino-aprendizagem, o que, por consequência, tem reflexo nas práticas de ensino. Os autores acrescentam:

Devemos lembrar que as metodologias utilizadas pelos professores devem ser sempre atualizadas, procurando inovar a sua prática no contexto escolar para que consigam um desempenho satisfatório referente ao alunado que através de suas metodologias e atividades utilizadas envolva nos alunos o interesse para se inserirem cada vez mais no espaço escolar em busca de conhecimentos (Sousa; Bezerra, 2018).

Em suma, o constante desenvolvimento de educadores alinhado com as atuais demandas e os desafios da realidade do século XXI, enquanto sociedade em constante transformação, é um elemento base para garantir uma aprendizagem de qualidade aos alunos, que requerem do educador um complexo processo de compreensão e desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar que devem dominar para que possam ser capazes de se inserir no cotidiano da

prática docente e, através disso, amplificar sua visão crítica e reflexiva sobre suas próprias metodologias de ensino, que refletem na absorção do conhecimento por parte dos discentes, ou seja, quanto mais contato com o mundo da educação for promovido na formação de novos professores que estejam de acordo com o atual contexto histórico e com as demandas sociais vigentes, mais relevante será seu desempenho enquanto profissional.

Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) assume uma relevância ainda maior, pois proporciona uma experiência prática sobre a eficácia dessas metodologias em um ambiente real de ensino. Assim, tal como exposto por Anastasiou (1997), em seu artigo “Metodologias pedagógicas: primeiras aproximações”, ao apresentar a etimologia da palavra método, apresenta também seu significado: “[...] método seria a um caminho através do qual se chega a um determinado fim”. Basicamente, essa visão deixa clara a necessidade de estar sempre em movimento para que se chegue a uma determinada meta. A autora ainda aponta que, antes de estar em sala de aula, todo professor deve ser um investigador, que domine os fenômenos que se propõe a explicar para além de sua aparência. Quanto a essa afirmação, Sousa e Bezerra (2018) também fazem alguns apontamentos:

O professor precisa se doar ao magistério, precisa ver suas ações como essenciais para a formação do outro, no caso, o aluno. O professor mal preparado, desatualizado, e relapso com seus estudos gera consequências sérias no processo de ensino e aprendizagem. O fato de não dominar os conteúdos que está tentando ensinar é rapidamente percebido pelos alunos. Isso possivelmente transmite para eles um sentimento de pouca importância acerca do que está tentando orientá-los a aprender. Sendo assim, os alunos entenderão que a aprendizagem daqueles conteúdos, ou da disciplina como um todo, não é essencial para sua formação.

É necessário estar verdadeiramente comprometido com o ensino e se atualizar em um constante processo de aprendizado. No geral, o conhecimento e a atualização do professor em vista das diversas realidades presentes em seu cotidiano, e que formam suas percepções de diferentes tipos de abordagens de ensino, desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Quando esses requisitos não são cumpridos, podem gerar consequências significativas tanto na aprendizagem quanto na motivação dos alunos, o que, por consequência, afeta suas percepções de importância do que estão aprendendo. É preciso se doar ao magistério, o que significa dedicar tempo para isso. Ainda dentro dessa discussão, Anastasiou (1997, p. 94) destaca que ensinar vai além do simples dizer o conteúdo, pois:

A visão/conceito do que seja ensino/aprendizagem adotada pelo professor vai determinar sua adoção metodológica. Ensinar deriva do latim *in signare*, que significa marcar com sinal de vida, de busca do conhecimento, do possibilitar a o despertar da consciência do indivíduo para a percepção de sua própria existência e de seu papel na construção da mesma existência (Moraes, 1986). Portanto, vai além da simples transmissão e do simples ato de dizer o conteúdo.

O professor deve ser um facilitador do processo educativo, não se limitando, portanto, à mera transmissão de informação para os alunos, estimulando o aluno a desenvolver seu próprio pensamento crítico, criatividade e autonomia. Trata-se de ensinar tendo em mente que os alunos não são elementos estáticos que possuem a mera função de ouvintes, mas sim que são seres pensantes conscientes do mundo ao seu redor e que possuem seu próprio ponto de vista dos fatos que o professor se propõe a explicar. Os professores, em especial aqueles que estão dando seus primeiros passos nesse ambiente, devem ter essas

definições em mente, pois elas refletem em como irão moldar as suas escolhas metodológicas. Acrescenta Anastasiou (p. 95):

Ensinar é uma tarefa que inclui um uso intencional (algo que alguém se destina a fazer, portanto, com meta explícita) e um uso de êxito (resultado bem sucedido de ação). Inclui assim, um conjunto de esforços e decisões práticas que se refletem em caminhos propostos ou seja nas opções metodológicas. Assim, o ensino se constitui numa atividade que exige esforço deixando lugar ao exercício realizado pelo aluno, buscando o desenvolvimento de uma certa eficiência, dentro de um tempo determinado, sendo sempre orientado por uma meta.

É necessário direcionar seu esforço de forma mais eficaz, estabelecendo metas claras; isso implica dizer que o ensino se dá por um conjunto de esforços e decisões práticas que somente podem ser desenvolvidas no âmbito da sala de aula, uma vez que é somente aí que o educador pode entender as necessidades dos seus alunos. Professores iniciantes devem ter em mente que esse processo é um esforço contínuo que requer tempo e energia para que possam ter um entendimento claro do que querem alcançar. Quanto a essa percepção, diz Anastasiou (p. 94): “[...] só se pode dizer que houve ensino se de fato ocorreu aprendizagem”. Assim, para que se possa chegar ao ensino de fato, é preciso fazer o aluno se envolver na aprendizagem de forma eficiente, baseando-se na bagagem que eles levam para a sala de aula e otimizando o tempo dedicado para esse propósito. Portanto, o educador, tendo o objetivo de agregar conhecimento à vida de seus alunos, deve estar disposto a encarar as transformações que a profissão sofre dependendo do contexto histórico em que se insere, sendo este um dos maiores desafios do exercício do magistério, principalmente para aqueles que estão passando pelas primeiras experiências no mundo da educação.

É importante, acima de tudo, dar voz aos alunos; assim como posto por hooks (2013), é necessário reconhecer a subjetividade de cada um

dos discentes, as diversidades culturais, a fim de criar um ambiente onde os alunos possam se expressar livremente, desenvolvendo um ambiente acolhedor que quebre as barreiras que foram impostas pelo colonialismo, pelo racismo, pelo sexismo e por outras formas de opressão ainda presentes no meio social.

Nesse sentido, as metodologias que o professor desenvolve ganham um importante reflexo nos diferentes conhecimentos que os alunos levam para a sala de aula, uma vez que são eles que fundamentam as dinâmicas do âmbito escolar, assim como direcionam a prática docente. Essa criação de um ambiente inclusivo é fundamental para um desenvolvimento pedagógico de qualidade, e isso envolve lidar com questões de diversidade que conseqüentemente necessitam dar voz aos alunos para que eles possam promover, por meio de suas próprias realidades, a criação de uma metodologia de ensino adequada.

Um dos principais desafios que puderam ser observados foi a gestão da sala de aula, sendo essa dinâmica de lidar com grupos diferentes de estudantes, tendo cada um deles suas próprias necessidades, personalidade e maneiras de aprendizado específicas, inicialmente complexa. Aqueles que acabaram de entrar nesse ramo precisam desenvolver habilidades de gerenciamento que os auxiliem a criar um ambiente de ensino respeitoso e propício para o aprendizado. Outro desafio relevante seria a administração do tempo de aula, que faz necessário que o professor equilibre o planejamento das aulas, para que possa aplicar essas metodologias de forma prática e relevante, que se adéque a seus alunos.

Ficou evidente o aumento na participação da turma durante as aulas quando o protagonismo ficava a cargo deles, sem a necessidade de um embasamento teórico muito aprofundado, apenas somando os conteúdos às suas próprias experiências do cotidiano. Além disso,

percebeu-se que os alunos assimilaram melhor o conteúdo quando este foi complementado por elementos visuais. Uma abordagem particularmente interessante foi a dinâmica de dividir a turma em grupos para debater sobre algumas questões. Essa estratégia estimulou os alunos a pensar criticamente e a discutir o conteúdo ministrado. O impacto dessas abordagens foi notavelmente positivo, mesmo em um curto período de tempo, podendo ver o desempenho positivo que cada um deles demonstrou. Esses resultados indicam o potencial significativo das metodologias pedagógicas práticas para melhorar a aprendizagem dos alunos e ressaltam também a importância de estratégias interativas e participativas no processo educacional.

CONCLUSÕES

Em síntese, os resultados deste estudo enfatizam a importância vital das metodologias pedagógicas mais práticas na facilitação de uma aprendizagem genuinamente significativa. A adaptação das estratégias de ensino para incorporar interações mais dinâmicas entre alunos e professores, aliada à inclusão de elementos visuais e debates em grupo e outras estratégias, mostrou-se essencial para fomentar o envolvimento dos alunos e, de maneira mais destacada, para aprimorar a compreensão e retenção do conhecimento.

Além disso, há a percepção de que essas interações e estratégias de ensino têm um efeito direto na compreensão e retenção do conhecimento pelos alunos, enfatizando que o aprendizado é mais eficaz quando se torna uma experiência envolvente e interativa, levando em consideração as diferentes culturas e diversidades presentes em sala de aula. Ao adaptar o processo de ensino para envolver ativamente os alunos, seja por meio de atividades práticas, elementos visuais ou debates em grupo, não apenas houve um aumento perceptível na participação da turma, mas também uma notável

melhoria na assimilação do conteúdo. Em outras palavras, os resultados têm sido extremamente positivos, cumprindo com o propósito fundamental deste estudo e fortalecendo a ideia de que o processo educacional é mais eficaz quando se transforma em uma experiência colaborativa, na qual educadores e alunos são participantes ativos, contribuindo para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, estimulante e verdadeiramente significativo.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Metodologia de ensino: primeiras aproximações. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 13, p. 93–100, jan. 1997.
- HOOKS, Bell. Introdução: ensinando a transgredir. In: HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 9-63.
- SOUSA, José Mário de; BEZERRA, Sandra Sinara. Metodologias de ensino: influências no cotidiano escolar do professor/aluno. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5., 2018. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47858>. Acesso em: 5 out. 2023.

PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA: COMO MOTIVAR OS ALUNOS A ESCREVER

*Mateus Paiva Camueje*¹

*Júlia Kelly Silva Dos Santos*²

*Paulo Henrique Neri Barros*³

*Juliana Georgina Gonçalves*⁴

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, Edital Nº 23/2022), regulado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), oferece a possibilidade aos estudantes de licenciatura interessados em estarem nas escolas públicas para vivenciar a prática de ensino em sala de aula, Martins (2022). Enquanto bolsistas vinculados ao subprojeto Letras – Língua Portuguesa da Unilab, atuamos como professores na escola E.E.M. Almir Pinto, situada na rua Santos Dumont, 363, Centro, CEP 62.750-000, Aracoiaba-Ceará, na turma do 3º A, sala 04, todas as quartas-feiras, sob supervisão da professora Júlia Kelly Silva dos Santos. Uma das nossas atribuições era dar aulas, além de oficinas e outras atividades formativas para os alunos dessa escola. Foi no âmbito desse projeto que tivemos como responsabilidade, nos dias de regência, ministrar aulas na disciplina de Redação, tendo como objetivo contribuir na preparação da turma do 3º ano A para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). E foi nesse convívio mais próximo com a turma que observamos a falta de motivação dos alunos na produção de texto, isto é, redações de caráter dissertativo-

¹ paivamateus35@gmail.com

² juliakelly2015@gmail.com

³ paulohenriqueneribarras@gmail.com

⁴ jgeorgia.araujo@gmail.com

argumentativo. Considerando o pouco tempo deles na preparação para o ENEM, a necessidade de motivá-los a ganharem interesse pela escrita tornou esse o centro de nossa preocupação e reflexão nos momentos de busca de metodologias para o ensino em sala de aula.

Assim, com o intuito de “destravar” ou facilitar, seguindo Cerqueira (2012), as etapas de planejamento, escrita, revisão e o entendimento mais elucidativo das redações, constatamos a necessidade de criar recursos metodológicos para, primeiramente, motivar os alunos a produzirem as redações e, em segundo lugar, despertá-los em relação à prática de escrita de redações, já que identificamos a necessidade da criação de recursos e métodos de ensino que tornem os estudantes da escola mais próximos do estudo por eles executados. A fim de tornar válida essa proposta e de caminhar na mesma linha de pensamento que Araújo et. al. (2012) sobre a necessidade de dividir o processo de escrita em etapas planejadas para o avanço no entendimento da turma, propomos aos alunos um método para fazer uma espécie de abordagem completa das propostas de redação, o qual nomeamos de esquema PH⁵. Tal esquema funciona da seguinte forma: os alunos preenchem numa folha nove passos que esmiuçavam o tema da proposta de redação e, após esse exercício, escreviam uma redação sobre o mesmo tema.

Por precaução e necessidade de um retorno da turma, pedíamos aos alunos que completassem o esquema PH em sala. Nesses momentos, abria-se espaço para debates sobre as propostas de redação e, em seguida, orientávamos a produzirem uma redação usando as ideias ou pensamentos que eles construíram em sala para preencher o esquema PH.

⁵ Na nomenclatura esquema PH escolhida para a identificação da proposta, P e H referem-se aos nomes Paiva e Henrique, nomes dos autores deste capítulo.

Após o trabalho detalhado com o esquema, registramos, depois de duas aulas de insistência com esse recurso metodológico, um aumento no número de produções textuais pela turma. Os alunos que, normalmente, não produziam redações em casa e não traziam à sala de aula para apreciação dos professores começaram a fazê-lo. Nesse sentido, podemos ver a utilidade do esquema PH como recurso metodológico de incentivo aos estudantes na produção textual. Atualmente, procuramos observar a eficácia do recurso metodológico no que concerne à produção qualitativa das redações dos alunos, pois vimos que, embora ela sirva como meio de incentivo à produção, temos buscado compreender como o esquema PH facilita ou eleva a qualidade das redações dos alunos, com base na complexidade de textos de natureza dissertativa-argumentativa. Tomando como direcionamento essas informações apresentadas, esta pesquisa se propõe a apresentar os resultados obtidos no uso do esquema PH como recurso metodológico e, futuramente, como método para produção qualitativa de redações dissertativas-argumentativas.

CONHECENDO A ESCOLA CAMPO, O SUBPROJETO E OS ALUNOS

Antes de adentrarmos na descrição sobre como executamos essa proposta em sala, é de caráter importante o reconhecimento do nosso ambiente de trabalho, do quadro de alunos, assim como do subprojeto no qual estamos envolvidos. A E.E.M. Almir Pinto, fundada por Almir dos Santos Pinto em 12 de outubro de 1953, é um espaço de Ensino Médio com modalidade regular de ensino financiada pelo estado e fica situada no centro da cidade de Aracoiaba, Ceará (Almir Pinto, 2022). O público-alvo de alunos que a escola atende é o da própria cidade e localidades vizinhas. A comunidade de alunos é dividida em dois horários por

extensão de aulas, pela manhã, das 07:00 às 11:30 e pela tarde das 13:00 às 17:30, em razão do regime regular de ensino. No âmbito do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa da Unilab e por meio do pacto entre a escola e universidade, o subprojeto tinha como campo de atuação a escola Almir Pinto. Assim, os estudantes voluntários, bem como os bolsistas, tiveram a oportunidade de experimentar a prática em sala de aula, dando início à docência.

PASSOS METODOLÓGICOS

O atendimento à turma do terceiro ano A, composta de 30 alunos da escola Almir Pinto, com a grade de aulas de uma vez por semana e de duração de uma hora e quarenta minutos, contabilizando duas horas-aula por semana, tem sido nossa preocupação principal desde o início das regências em maio de 2023, após o período formativo. O tempo de regência e as atividades desenvolvidas na escola contabilizam uma duração de sete meses, o que nos deu um entendimento horizontal do trabalho desenvolvido, da evolução obtida pela turma e da nossa própria evolução enquanto professores em sala de aula.

A proposta de trabalhar a partir de um esquema que promete dar conta da estrutura e das fases da redação do ENEM representou um desafio para nós em sala de aula, tanto pelo anseio de empregar uma metodologia distante da turma quanto por estarmos sujeitos a um possível fracasso do modelo, que esmiúça o tema da redação. Trazer o esquema PH para ser trabalhado e, de certa forma, testado pelos alunos foi um esforço que nos rendeu várias experiências gratificantes, entre as quais destacamos a implementação de novas metodologias de ensino em sala de aula e os desafios de gerar um entendimento positivo da turma a partir delas. Nesse viés, para explicitar o tratamento dado e a

maneira como distribuímos o estudo do esquema PH, são necessários o conhecimento e a aplicação desse recurso metodológico.

Primeiramente, apresentamos aos alunos o esquema PH, explicamos para eles como poderiam completar os 9 (nove) passos do esquema e, em seguida, fizemos com a turma exercícios em torno do esquema para melhor compreensão ampla da proposta. Depois, foram sugeridas algumas propostas de redação que eles usaram para fazer a abordagem do tema através do esquema PH e, em seguida, eles produziram redações utilizando as ideias que eles expressavam no esquema PH. De modo a valorizar as produções dos alunos, foram feitas as correções e as atribuições de notas às produções textuais feitas pela turma em sala e fora do ambiente escolar.

No passo a passo de estruturação do esquema, tem-se o ordenamento: (1º Passo) Tema; (2º Passo) Palavras-chave; (3º Passo) Formação do vocabulário; (4º Passo) Repertório; (5º Passo) Situação-problema; (6º Passo) Tese; (7º Passo) Argumentos (plano do conteúdo); (8º Passo) Estratégias de argumentação (plano da forma); (9º Passo) Proposta de intervenção.

EFICIÊNCIA DO ESQUEMA CONSTRUÍDA A PARTIR DOS RESULTADOS OBTIDOS

Considerando que já estamos há dois meses (agosto a setembro) trabalhando com o esquema PH, o número de alunos que passou a produzir redações tem aumentado. Notamos também que podíamos usar os momentos de explicação de como preencher o esquema para incentivar debates e rodas de conversa em torno de várias propostas de redação. Nisso, notamos que o esquema PH tornou-se útil para incentivar os alunos da Escola Almir Pinto a produzirem redações, visto que houve uma melhora tanto no entendimento da estrutura da redação

quanto na evolução do entendimento total do tema, omitindo a ocorrência de o estudante cometer desvios como tangência temática, fuga ao tema e ausência de um projeto textual, o que compromete o bom desenvolvimento nas competências dois e três da redação do ENEM.

Além das recorrentes testagens do esquema feitas em sala e do fato de ter sido submetido a vários temas, temos buscado, mais recentemente, ater-nos à seguinte noção: até que ponto os alunos conseguem produzir qualitativamente as redações, cumprindo com os requisitos das produções de um texto dissertativo-argumentativo através das ideias que eles mesmos usam para completar o esquema? É neste aspecto que ainda temos procurado trabalhar com a turma e verificar se o esquema PH também pode servir como recurso metodológico para produção qualitativa de redações.

CONCLUSÃO

Portanto, pondo em execução o esquema PH, sua eficiência e a capacidade de dar conta da estruturação das redações, assim como o ponto em que ele é compreendido como uma proposta facilitadora da escrita que opera como um estimulador das produções individuais, foi que constatamos um avanço na turma. De certo modo, nossas hipóteses, após serem testadas, deram resultados vantajosos, seja pela elevação do nível de compreensão da turma, seja pelo interesse de investigar novos métodos parecidos com esse para trabalhar em sala de aula. O interesse individual dos alunos de produzir e o fato de se sentirem mais seguros diante de alguns temas de redação se mostram como dados relevantes extraídos da turma. Esse fato eleva a validade do modelo, bem como comprova os objetivos deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helen Aureliano Santos de; MARCENA, Anelita Vieira; GONÇALVES, Maria Teresa Ferreira Brandão; PEREIRA, Hélio. A importância da produção escrita na sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7., 2012.

CERQUEIRA, D. C. S. Leitura e produção textual: inserção do texto em sala de aula. **Graduando**, v. 3, n. 4, p. 25-36, 2012.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ALMIR PINTO. **Projeto Político Pedagógico**: Escola de Ensino Médio Almir Pinto. Aracoiaba, 2022.

MARTINS, Elcimar Simão (Org.). **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**: aproximações iniciais com o PIBID-Unilab. Redenção: Unilab, 2022. (Publicação eletrônica).

DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS PARA BOLSISTAS DO PIBID LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA – UNILAB CEARÁ

*Maria Josiane Martins Ribeiro*¹

*Janiele Sales dos Santos*²

*Juliana Geórgia Gonçalves Araújo*³

INTRODUÇÃO

Antes de começarmos um diálogo sobre iniciação à docência numa perspectiva decolonial, faz-se necessário explicitar os estímulos pessoais e acadêmicos para o desenvolvimento deste trabalho. O primeiro estímulo resulta da necessidade de efetivar um acompanhamento de leituras e práticas com o grupo de bolsistas do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no ano de 2023, no intuito de auxiliar discussões que repercutissem nas futuras aulas aplicadas dos bolsistas no ensino básico. O segundo estímulo foi a interação entre ex-bolsistas e atuais pibidianos, com trocas de experiências que auxiliam no processo de construção de atividades importantes no professorar, como a criação de planos de aulas ou elaboração de portfólio e relatórios. Por conseguinte, outra inspiração foi a vontade de trazer pautas fundamentadas em uma perspectiva decolonial para que os bolsistas tivessem auxílio de discussões em suas leituras e construção de atividades de sala de aula. Para tanto, os textos e conteúdos repassados

¹ josianemartins98@gmail.com

² janielesalees@gmail.com

³ jgeorgia.araujo@unilab.edu.br

via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) surgiram para contribuir com a interação de temáticas e repertório teórico.

Cada inspiração citada acima surge também como desafio para pensar um ensino decolonial, que seja antirracista, anti-homofóbico, antimisoginia, contra preconceito às populações indígenas e às classes trabalhadoras, às comunidades tradicionais etc., partindo também do pressuposto de um pensamento decolonial, o qual surgiu a partir das lutas históricas dos povos indígenas e afrodescendentes colonizados, que não se viam representados na História e na Ciência produzidas partindo da Europa. Nesse contexto, pautamos leituras dentro do grupo PIBID com o intuito de incentivar a execução de atividades com noção crítica para com os contextos de ensino e compartilhamento de saberes, pois é necessário aos educadores se atualizarem constantemente sobre formas de ensinar determinados conteúdos por uma perspectiva não eurocêntrica.

Para tanto, é pertinente refletir sobre um ensino em que os sujeitos sejam conscientes da multiplicidade de uma escola ou da sala de aula e se responsabilizem sobre seus lugares de escuta, ensino e partilhas por meio de práticas pedagógicas transgressoras, para lembrar bell hooks, ou libertadoras, para lembrar Paulo Freire, e pratiquem uma visão decolonial de ensino.

De acordo com reflexões advindas da escritora bell hooks, a educação decolonial pode ser pensada como um instrumento fecundo para a problematização de uma vasta gama de processos e fenômenos, a saber, o racismo, a exclusão e a desumanização que se construíram acerca de determinados grupos humanos (hooks, 2013).

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que autores como o sociólogo Aníbal Quijano e o semiólogo e teórico cultural Walter Mignolo expressam, fazendo referência às possibilidades de um

pensamento crítico, ou até mesmo caracterizando-se como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica.

Ademais, a decolonialidade é compreendida como uma forma de refletir, criar e valorizar saberes que não correspondam à lógica da colonialidade, ao mesmo tempo que busca remover pressupostos e teorias eurocêntricas (Bagetti Zeifert; Agnoletto, 2019). É de extrema relevância que futuros professores estejam cientes das escolhas de conteúdos que reproduzem um ensino colonial e de como operam por meio dos currículos escolares ou até mesmo no cotidiano nas escolas e universidades. Nesse viés de pensar um ensino decolonial, é objetivo desta pesquisa focar em descrever o processo de orientação numa perspectiva decolonial, auxiliando na formação pessoal e profissional de futuros professores. Têm-se como objetivos específicos a descrição das práticas de oficinas ocorridas no PIBID Letras – Língua Portuguesa, bem como as discussões do desenvolver dessas ações.

DIÁLOGOS E PARTILHAS

As atividades no subprojeto do PIBID Letras têm sido marcadas por trocas de aprendizagens e experiências. O trabalho a partir da decolonialidade possibilita o desenvolvimento competente e transdisciplinar de professores, envolvendo práticas e saberes. Nesse eixo Língua Portuguesa, busca-se, a partir das suas ações, oferecer aos bolsistas um ensino-aprendizagem que aprimore o desenvolvimento de professores desconstruídos de uma perspectiva de história única eurocentrada, estereotipada, que desumaniza a relação com que é diferente (Adichie, 2019). Assim, “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar.

Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32).

Essa abordagem, a partir do projeto Unilab, tem se mostrado pertinente na formação de professores, portanto, o foco decolonial trabalhado com os bolsistas fez parte de todo o processo de desenvolvimento e trabalho deles. As oficinas, leituras e acompanhamentos seguiram o que se pode compreender enquanto ensino decolonial. Desde o início estavam presentes leituras e rodas de conversa a partir desse viés. Um dos primeiros momentos foi a produção de uma apostila com leituras base que iriam nortear as discussões e desenvolvimentos das aulas produzidas a partir dali. Esse material foi produzido para o auxílio dos bolsistas e crescimento intelectual nessa perspectiva para eles. Portanto, essas leituras estavam presentes tanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) quanto nos materiais desenvolvidos a partir da apostila.

Desse modo, o subprojeto conseguiu estar presente enquanto componente além do acompanhamento para com seus bolsistas, uma vez que foi possível o desenvolvimento, nos encontros de formação, de rodas de conversa focalizadas com esse olhar decolonial de ensino, na busca de promover que seus bolsistas não reproduzam, dentro da educação, as mesmas visões centradas exclusivamente em leituras e aprendizagem eurocentristas. Compreende-se, enquanto foco do subprojeto, formar docentes capazes de produzirem uma educação libertadora de modo a desenvolver a criticidade de seus alunos. A educação como prática libertadora possibilita aos estudantes a autonomia e responsabilidade pelas suas escolhas (hooks, 2013).

Imagem 1 – Encontro de leituras



Fonte: Elaborada pelos autores.

Em exemplo, nesse encontro (Imagem 1) em registro, foi possível dialogar com os bolsistas a partir da ótica de Dianne Cristine Rodrigues de Melo, com o capítulo *Escrevivência e exclusão nas práticas de leitura e escrita*, de Emicida, com a letra de sua música *Amoras*, e de Rodrigo França, com sua obra *O Pequeno Príncipe Preto*, gerando a compreensão de que na sociedade atual brasileira estão presentes diversos tipos de preconceitos, especialmente na língua. No entanto, a linguagem não possui raça nem gênero, são os sujeitos que a utilizam que reproduzem esses marcadores a partir dela. Portanto, a linguagem não é neutra, ela é um reflexo desses sujeitos (Nascimento, 2019). Esse momento, como em outros no decorrer das ações do programa, levam os bolsistas de licenciatura em Letras a compreenderem que a educação carece do reconhecimento de práticas que combatam as desigualdades e que a escola é o principal veículo de aprendizagem e possui papel indispensável na formação dos indivíduos dentro da sociedade.

Encontros como esse, a partir do compartilhamento e leituras dos textos, foram essenciais para o desenvolvimento dos bolsistas enquanto docentes competentes, cientes de sua cultura e responsabilidade com seu papel enquanto docente. A intelectual bell hooks, em seus escritos, pontua, a exemplo, que:

Os educadores têm o dever de confrontar as parcialidades que têm, moldados as práticas pedagógicas em nossa sociedade e criar novas maneiras de saber, estratégias diferentes para partilhar o conhecimento. Com estes ensaios, somo minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, celebro um ensaio que permita as transgressões- um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (hooks, 2017, p. 15-18).

Nesse sentido, consideramos relevante pensar a educação em perspectiva decolonial, especificamente, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa a partir da língua enquanto ponto de início das relações e ponto de partida para um ensino enquanto instrumento de reflexão e valorização de saberes não coloniais.

Foi assim que surgiram as oficinas sobre portfólio, relatórios e utilização do AVA no intuito de compartilhar vivências e não limitar conhecimentos. Ex-bolsistas relatam suas experiências não só da construção escrita dos materiais: portfólio e relatório, mas focam principalmente no desenvolvimento prático que auxilia em visualizar a sala de aula com um olhar crítico, desafiador e motivador para o decorrer do programa.

Esses momentos contaram com a participação de ex-bolsistas do PIBID, Luziane Freitas e por uma das autoras Maria Josiane, que compartilharam experiências e lições importantes de suas trajetórias. As mediações traçadas construíram caminhos para o estímulo de um ensino decolonial a partir dos diálogos com base nos autores tratados nas leituras, incentivando que essa perspectiva fosse para as salas de aula. A partir disso, foi possível contribuir na formação de professores autoatualizados que compreendam a importância de fortalecer e capacitar a intelectualidade crítica de seus alunos a partir da educação enquanto prática libertadora. Assim, “Os professores que abraçam o

desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profundamente e plenamente” (hooks, 2013).

É indiscutível dentro das práticas do subprojeto que o direcionamento a partir da decolonialidade e do transgredir contribua diretamente para a progressão das formas de saber dos estudantes do curso de Letras. Isso se comprova na autonomia e no crescimento acadêmico e docente dos bolsistas que fazem parte do programa.

Quando propomos uma oficina sobre construção de portfólio (Imagem 2), estamos instruindo o grupo do PIBID e demais participantes a trabalhar sobre as aspirações futuras do que possam produzir a partir de suas identidades e contexto de atuação nas escolas. As percepções apresentadas enquanto ex-bolsistas surgem para diálogos, postulando-se eixos de mudanças e adaptações para o que possa ser modificado enquanto atividades dentro do subprojeto de Letras – Língua Portuguesa, não nos limitando a uma ou duas visões de como seja a sala de aula, porém ampliando nossos olhares para o que é possível trazer dentro do ensino da língua partindo de uma desconstrução de ensino colonial.

Imagem 2 – Oficina sobre construção de portfólio



Fonte: Elaborada pelos autores.

Imagem 3 – Roda de conversa e oficina de relatório



Fonte: Elaborada pelos autores.

A participação de ex-bolsistas reforça a pertinência do programa na formação de professores, uma vez que eles voltam ao programa como formadores, contribuindo no crescimento intelectual dos bolsistas atuais a partir das experiências acumuladas no decorrer da jornada acadêmica trilhada no tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. O acompanhamento de professoras colaboradoras para além da coordenação do subprojeto cooperou para a decolonialidade desses estudantes, uma vez que elas tiveram um ensino-aprendizagem a partir da perspectiva decolonial. As autoras Janiele Sales e Maria Josiane foram essenciais nas discussões, diálogos e acompanhamentos traçados a partir dos autores tratados nos encontros.

A formação das colaboradoras é essencial para o sucesso dos objetivos traçados. Ambas as autoras citadas possuem base teórica necessária para fazer o acompanhamento das atividades do programa tanto nos encontros presenciais quanto no sistema AVA. O ângulo teórico e prático no auxílio dos bolsistas incentiva diretamente a compreensão educacional estimulada para um ensino não eurocentrado.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Imagem 5 – Visita à comunidade Indígena Jenipapo Kanindé



Fonte: Foto de Rian Chandler (2023).

Contudo, compreendendo que a aprendizagem vem de diferentes saberes e experiências, o programa compreende a necessidade das vivências na construção do saber. Portanto, para além dos muros escolares e universitários, tentamos manter o itinerário do PIBID com vivências em comunidade tradicionais, como a visita à comunidade Indígena Jenipapo Kanindé, em Aquiraz, Ceará (Imagem 5), a qual possibilitou partilhas e diálogos críticos. Outra vivência importante foi nossa visita à Pinacoteca do Ceará (Imagem 4) e ao Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, um momento muito rico em conhecimento, aprendizagens e ensinamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado deste trabalho verberou-se no acompanhamento refletido nas aulas aplicadas pelos bolsistas, bem como nas produções científicas relatando suas atividades de iniciação à docência. Ao longo do período das oficinas, tivemos uma assiduidade na participação dos eventos propostos, como: encontro sobre leitura de textos em perspectiva decolonial, oficinas sobre elaboração de portfólio e relatório, oficina de uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), entre outros momentos e espaços de estudos que se tornaram importantes para compartilharmos nosso objetivo maior, que é trazer um ensino de Língua Portuguesa decolonial e automaticamente crítico às violências geradas pelo colonialismo.

As atividades advindas do PIBID Letras – Língua Portuguesa, versão 2023, dentre elas a produção de atividades de leitura concebida como prática social e de forma reflexiva, contribuíram para a formação humana voltada para o desenvolvimento da educação linguística na sociedade, ensino das variedades linguísticas, pluralidade cultural, possibilitando a reflexão sobre as diversas manifestações linguísticas e culturais.

Cada encontro possibilitou uma aproximação em relação ao que estamos incentivando enquanto ensino decolonial e, por conseguinte, crítico. A construção dos saberes dos professores em formação do subprojeto foi muito além da teoria e exercício da prática, mas conseguiu desconstruir mentes e formar profissionais capazes de ir além, portanto, transgredir.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAGETTI ZEIFERT, A. P.; AGNOLETTI, V. O Pensamento Descolonial e a Teoria Crítica dos Direitos Humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, v. 9, n. 26, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077>. Acesso em: 13 nov. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM OLHAR SOBRE A INTERAÇÃO E COOPERAÇÃO PARA UM MELHOR DESEMPENHO EM SALA DE AULA

*Lara Maria Rocha de Araújo*¹

*Leticia de Castro Santos*²

*Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo*³

*Douglas Wigner Brasil Maia Coutinho*⁴

INTRODUÇÃO

Começamos este texto enfatizando que “Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes; Silva, 2009, p. 4). Com base nessa afirmação, relataremos neste trabalho a importância da parceria entre aluno e professor, criada a partir de aulas dialogadas e jogos interativos, como forma de facilitar o ensino-aprendizagem durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas por discentes que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para alunos de segundo ano da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral Dr. Brunilo Jacó, em Redenção-CE.

Conseguimos notar, durante o tempo destinado às observações das aulas de Língua Portuguesa, que os alunos sentiam-se mais confortáveis ao participarem das aulas dos professores que agiam de forma amigável e empática, sem que tal ato fosse imposto, e sim acontecesse de maneira

¹ laraaraujo.la27@gmail.com

² ls994102301.com@gmail.com

³ jgeorgia.araujo@unilab.edu.br

⁴ douglas.brasil@ymail.com

espontânea. Essa relação fez-se através de alguns incentivos, como as aulas dialogadas, nas quais os alunos podiam falar sobre seus conhecimentos prévios a respeito do assunto, sem medo de serem repreendidos caso não soubessem os conceitos de forma adequada, e por meio de jogos interativos, nos quais eram necessários a participação ativa e o trabalho em grupo, movimentando assim toda a turma, instruindo os alunos a tomar decisões em conjunto e nos vendo ali como intermediárias que os auxiliariam se precisassem de ajuda, diferentemente das aulas expositivas que pudemos observar, nas quais os alunos eram somente seres passivos e não recebiam estímulos para a participação e discussão, tendo como consequência o desânimo e falta de motivação e interesse em relação ao conteúdo aplicado. Tomando como base a citação de Jófili, esse método é válido, pois:

[...] assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possam avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor (Jófili, 2002, p. 196).

Sendo assim, caso não estivéssemos dispostas a construir uma relação de parceria com os alunos e fosse dada continuidade às aulas expositivas como único método, a turma tenderia a ter menos interesse, gerando dificuldades para nós na hora de explicar o conteúdo para os alunos e para eles, que preferem aulas dialogadas e atividades nas quais podem interagir com os colegas. Por esses motivos, então, o objetivo deste trabalho é mostrar como ministrar aulas de forma interativa e dinâmica faz com que a turma crie vínculos entre si e aprenda de uma maneira mais amena, levando em consideração que são alunos de uma escola de tempo integral, que passam o dia convivendo uns com os

outros e que possuem uma rotina cansativa, assim, as atividades dinâmicas acabam por ser uma forma mais válida e eficaz.

METODOLOGIA

O presente trabalho foi constituído por meio de um estudo descritivo, com uma abordagem qualitativa, e se deu por meio da inserção das bolsistas em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, que continha quarenta alunos, pelo período de dois meses, sendo estes divididos entre observações e aulas práticas, mediante observações, juntamente com reuniões para planejamento e discussão do que iria aplicar-se de maneira mais adequada ao grupo em específico e aplicação de formulário, após o fim das oficinas, para, assim, ter um apanhado geral com opiniões e resultados.

Dessa forma, a realização das observações das aulas foi o primeiro passo para que as futuras docentes não entrassem em um ambiente desconhecido, sem saber suas preferências e os métodos de ensino que melhor ajudariam na compreensão dos assuntos abordados. Em seguida, após conhecer os alunos e os métodos que os fariam participar das oficinas, iniciaram-se as aulas, sempre de forma dialogada e levando em consideração todos os conhecimentos prévios que os discentes já possuíam sobre o conteúdo ministrado, para em seguida, aplicar as dinâmicas em grupo. A primeira aula foi ministrada em formato de oficina; essa seria uma “aula teste” para saber se o que foi planejado daria realmente certo, e não foi como o esperado, pois os estudantes preferem aulas dialogadas, mas não em formato de oficinas, então, foi necessário que houvesse uma mudança, deixando apenas como aulas dialogadas. Durante as dinâmicas, realizadas após os primeiros cinquenta minutos de aula, que geralmente eram quizzes, raspadinhas,

atividades valendo brindes, entre outras, envolvendo temáticas sobre a redação do ENEM e gramática, foi perceptível a facilidade com que os alunos absorviam o conteúdo de forma mais rápida do que com o método tradicional. Por meio dessas atividades de cooperação também se evidenciava o vínculo de amizade da turma, o que colabora para um ambiente mais agradável à aprendizagem. Os estudantes entendiam que o seu progresso individual só seria possível com o do grupo como um todo; como Lopes e Silva disseram, cooperar não é apenas estar próximo aos colegas discutindo a matéria, ajudando os outros ou partilhando os materiais, embora essas coisas também sejam importantes para a aprendizagem cooperativa (Lopes; Silva, 2008, p. 14).

DESENVOLVIMENTO

De acordo com a teoria do desenvolvimento de Henri Wallon, é necessário que se compreendam os estágios em que determinado indivíduo está, para que, assim, conhecendo a condição, o processo de aprendizagem seja mais produtivo. No caso das turmas em questão, são adolescentes do segundo ano do Ensino Médio; sabendo mais sobre essa fase, entende-se que o meio social condiciona suas atitudes e como se relacionam nos ambientes, principalmente dentro da escola.

Após as observações das aulas, iniciamos o período de regência. Primeiramente, foi ministrada uma oficina de escritvivência, na qual discutimos o texto “Maria”, de Conceição Evaristo, para introduzir o gênero. Em seguida, após a discussão, os alunos receberam textos com essa temática e dividiram-se em equipes de sua preferência para fazer a leitura e criar algo sobre suas experiências individuais que, de algum modo, eram coletivas. A partir da atividade proposta, foram entregues vários relatos, em formatos de poemas, desenhos, textos corridos, entre

outros gêneros. As próximas aulas tiveram a temática voltada para a redação do ENEM; nelas, sempre começávamos explicando o conteúdo do dia e, em seguida, eram aplicadas as atividades, como completar frases no caderno, *quiz* e raspadinhas. Todas as dinâmicas tinham o objetivo de ter uma equipe vencedora, no entanto, todos no final eram contemplados com algo para que o esforço e o trabalho em equipe fossem recompensados e também com a finalidade de reforçar a parceria entre alunos e professoras, visto que todos os alunos faziam questão de participar.

Durante a primeira atividade em específico, notamos participação e entrega à atividade dos alunos que a professora supervisora nos alertou sobre não envolvimento nas aulas; eles, na maioria das vezes, ficavam no mesmo grupo, por escolha própria, e ao longo do trabalho pediam ajuda às bolsistas, tirando dúvidas e comentando sobre o fato de não conseguirem escrever “bem”, mas que tentariam.

Como alicerce de metodologia, decidimos trabalhar com a turma três das cinco principais competências do ensino cooperativo, como será descrito a seguir.

INTERAÇÃO PROMOTORA

Nesse processo de aprendizagem, a interação promove a produtividade e organização. Aqui os indivíduos interagem de maneira a se encorajar e facilitar os esforços de todos na equipe para o cumprimento dos objetivos, isto é, além de ajuda e assistência, também ocorrem potentes trocas de informações e materiais visando a melhores resoluções para as questões propostas, criando assim um ambiente com mais confiabilidade.

Figura 1

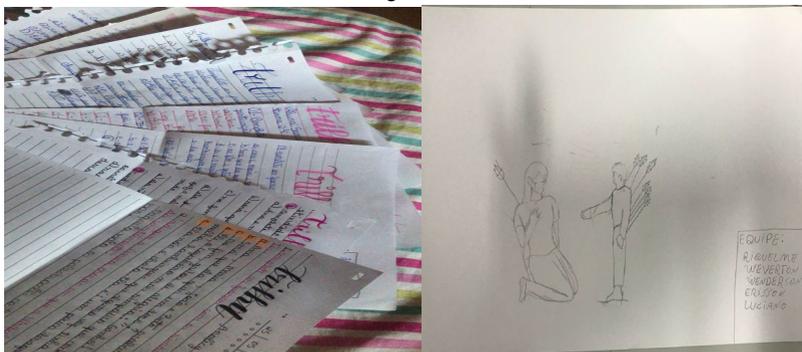


Fonte: Elaborada pelas autoras.

RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL

As metas do grupo serão atingidas mediante a contribuição de cada membro da equipe, segundo Johnson e Johnson (1998), cada um realiza as atividades pessoais a fim de facilitar o trabalho em grupo. Cada membro deve observar o efeito das ações no desenvolvimento e aprendizagem do grupo e demonstrar uma conduta baseada na autonomia, na liderança e no protagonismo. Nas palavras de Freire (1996, p. 47), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Portanto, o educando não se trata de um ser passivo, a quem apenas transferimos conhecimentos, mas sim de um sujeito com capacidade de ser o autor de seu próprio processo de aprendizagem.

Figura 2



Fonte: Elaborada pelas autoras.

INTERDEPENDÊNCIA POSITIVA

A interdependência positiva trata da ligação entre indivíduo e grupo e de como o sucesso individual depende do sucesso de todos, por meio da organização de esforços entre membros para a realização da tarefa. É importante mencionar as palavras de Johnson e Johnson (2008, p. 15):

Quando membros de um grupo vêm seus esforços como dispensáveis para o sucesso do grupo, eles podem reduzir seus esforços. Quando membros do grupo percebem sua contribuição para o grupo como sendo única, aumentam seus esforços. Quando a interdependência de metas, tarefas, recursos e papéis é claramente entendida, os indivíduos se dão conta que seus esforços são requeridos para o sucesso do grupo e que suas contribuições são únicas. Adicionalmente, a interdependência nas recompensas precisa ser estruturada de forma a assegurar que esforços de um membro do grupo não torne os esforços de outros membros desnecessários.

Nas palavras dos autores, a interdependência positiva não apenas motiva, mas também facilita o desenvolvimento das descobertas em equipe.

Figura 3



Fonte: Elaborada pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio da pesquisa realizada e por observações durante todo o período de oficinas, com o auxílio dessa interação, foi perceptível o aumento da participação durante as aulas, visto que foi evidente o alto nível de participação em todas as atividades propostas e o aumento em relação ao encorajamento para posicionarem-se durante a explicação do conteúdo. Tal metodologia conseguiu abranger os mais calados, tímidos e os que gostavam de dormir, pois sempre estavam dispostos durante os jogos interativos, nos quais, ao final, sempre ganhavam chocolates ou pirulitos como prêmios.

A partir dos fatos apresentados, pode-se concluir que a interação entre professor e aluno pode facilitar o ensino-aprendizagem, por meio dos métodos apresentados. Assim, destaca-se a importância das aulas dialogadas, que, para os alunos, segundo as pesquisas, são muito mais produtivas, e das dinâmicas, que têm como finalidade melhorar a comunicação e interação, o trabalho em grupo e a fixação do conteúdo trabalhado de uma maneira menos cansativa e mais prazerosa.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**. v. 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. **Cooperation in the Classroom**. Edina (MN): Interaction Book Company, 2008.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Cooperative Learning and Social Interdependence Theory. In: TINDALE, R. Scott; HEATH, Linda; EDWARDS, John; POSAVAC, Emil J.; BRYANT, Fred B.; SUAREZ-BALCAZAR, Yolanda; HENDERSON-KING, E Aaron; MYERS, Judith (ed.). **Theory and Research in Small Groups**. New York: Springer, 1998. p. 9-35. (Social Psychological Applications to Social Issues.)
- LOPES, J.; SILVA, H. S. **Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim de infância**. Maia: Areal Editores, 2008.
- WALLON, Henri. **Evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 208p.

ENSINO DECOLONIAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NOS PROCESSOS DE PLANEJAMENTOS E REGÊNCIAS NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ALMIR PINTO, SITUADA NO MUNICÍPIO DE ARACOIABA

*Nelito Manuel Mucacó*¹

*Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo*²

*Júlia Kelly Silva Dos Santos*³

INTRODUÇÃO

A Unilab é uma universidade que tem cooperação com o Sul global; dentro dessa perspectiva, sua proposta é trabalhar um ensino decolonial que valorize os saberes africanos que, por muito tempo, sofreram um processo de epistemicídio, tendo como consequência a contribuição negativa da falta de acesso a todo e qualquer tipo de conhecimento científico. Por meio do PIBID, licenciandos podem adentrar os espaços escolares no sentido de conhecerem o dia a dia e aperfeiçoar o processo de formação. Tendo a mesma linha de trabalho, a coordenação do subprojeto sempre trabalhou dentro desse diálogo com autores e autoras negros e negras do contexto do Brasil e dos países com os quais tem cooperação. O trabalho que se propõe desenvolver tem como objetivos a apresentação de um relato de experiência dos processos de planejamento e regência e o destaque das possibilidades de os professores trabalharem em sala de aula assuntos e materiais dentro de uma perspectiva decolonial, a tal ponto de trazer ao conhecimento dos alunos e valorizar saberes africanos, afro-brasileiros e dos povos originários que foram e

¹ nelitomucaco@gmail.com

² jgeorgia.araujo@unilab.edu.br

³ juliakelly215@gmail.com

são produzidos até os dias de hoje. Objetiva-se também analisar a importância do uso dos mesmos materiais e o papel que esse passo joga na vida e formação dos estudantes. É importante ressaltar que existe um amparo legal pela Lei 10.639, de 2003, que estabelece obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, todo o processo de planejamento e regências e buscas de materiais que não sejam eurocentrados ganha força a partir do momento que entendemos a necessidade e importância de um ensino que contemple as histórias e vivências dos/das estudantes.

METODOLOGIA

O presente estudo consiste na apresentação das vivências em sala de aula/relato de experiências cujos materiais de apoio foram aqueles utilizados durante a formação e outros disponíveis na plataforma AVA que contemplam a abordagem desenvolvida ao longo do texto, apontando assim para o modelo de pesquisa teórica que permitiu a consulta de materiais de vários autores que dialogam com o mesmo assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de escravização de homens e mulheres tirados de países africanos e forçados a vir para o continente americano, em particular o Brasil, trouxe consigo inúmeros elementos inegavelmente visíveis há muito tempo. Por conta dessa presença no território brasileiro, é impossível estudar a história e cultura brasileira sem fazer referência a essa influência. Porém, por muito tempo a presença africana foi ignorada e esquecida através de um processo de apagamento. Esse processo de apagamento deu lugar também ao epistemicídio, que se traduz no processo de exclusão dos saberes do outro. É importante

apontar que, a partir do momento em que alguma situação se torna obrigatória, períodos antes foi ignorada, apesar de percebida a necessidade e a sua importância em determinado contexto. Dentre vários mecanismos, o ensino por meio de uma perspectiva eurocêntrica foi e ainda é um dos mecanismos usados para o silenciamento da voz africana nesse espaço geográfico, ou, como dizem Machado e Soares (2021), a proposta decolonial se configura enquanto elemento potencializador de reflexão e transformação de bases fixas concernentes ao ensino eurocentrado e traz uma perspectiva crítica ao que conhecemos como sistema e estrutura de ensino-aprendizagem. Uma pedagogia decolonial pensada através de autores afro-brasileiros, africanos e/ou pan-africanistas é essencial para que haja um processo de expansão maior do conhecimento sobre homens e mulheres trazidos para o Brasil devido à escravidão e a sua influência em todos os aspectos. Ao pautar por um ensino decolonial, busca-se acima de tudo estudar bibliografias de autores e autoras negros e negras cujas produções contemplam de forma efetiva e parcial os contextos de ensino, o aluno como principal elemento a ser beneficiário e a maior produtividade no processo de ensino-aprendizagem. Machado e Soares (2021, p. 982) entendem que alguns estudiosos buscam renovar os métodos de ensino, porém, são pensamentos que não dialogam com os contextos educacionais brasileiros e tornam-se assim uma reprodução fiel ou parcial dos modelos europeus.

Apesar de os autores apontarem somente a área de literatura, essa discussão abrange qualquer outra área de conhecimento, como Geografia, História, Língua Portuguesa, Artes, Matemática, Física, Psicologia, entre muitas outras presentes no sistema de ensino. Compreendem a partir dali que um ensino que dialoga com a realidade do aluno contribui para um processo maior de aprendizagem. O processo para um ensino através de

uma pedagogia decolonial e antirracista exige um desafio muito grande, porque, à primeira vista, temos um sistema que sempre marginalizou o corpo negro e seus saberes ao longo da história e precisou de referência externa para pensar nas comunidades marginalizadas. Quando um professor em sala de aula busca um autor negro para falar de algum tema literário, por exemplo, na maioria dos casos tem a própria instituição que serve de fiscal para contrariar a iniciativa. Raras são as exceções em que não se colocam “fiscais” de sala de aula para monitorar o que o docente faz ou deixa de fazer. O sucesso do trabalho que tem sido desenvolvido deve-se ao fato de estarmos inseridos numa universidade que pensa as epistemologias do Sul global em parte como prioritárias e se desafia a trabalhar ementas que contemplem as realidades das comunidades e agentes sociais excluídos pelo sistema cuja sobrevivência se dá através de buscas constantes de meios para contornar as situações impostas. Sabe-se que documentos existem para que os professores e as escolas possam buscar e trabalhar propostas decoloniais em sala de aula. Para isso, Machado e Soares (2021, p. 983) apontam que é necessário buscar e pensar um ensino em que o subalternizado seja visto como protagonista e o mesmo sujeito não tenha esse direito apenas em documentos oficiais que são inviabilizados na prática através de uma estrutura que se nega a aceitar. Para isso, é necessária uma pedagogia que, segundo bell hooks, constitui-se transgressora, ou libertadora, se preferirmos Paulo Freire.

A partir do momento em que pensamos no sujeito subalternizado, a busca por matérias que contemplem sua realidade deve ser um desafio do professor em sala de aula. Essa compreensão ajudou-nos a trabalhar com diferentes autores e temas, como: os *Cadernos Negros*, áudio da Isolda disponível no YouTube para trabalhar os elementos da comunicação, os provérbios de Carolina Maria de Jesus para tratar das figuras de linguagem em semântica, os anúncios publicitários que os alunos tiveram

várias oportunidades de ouvir, entre outros elementos trazidos à sala de aula que dialogassem com o contexto dos alunos e que o sistema não consegue contemplar. Portanto, essa busca por outros meios de produção de conhecimento se configura no que Oliveira e Candau (2010) vão afirmar, que a decolonialidade é uma estratégia que está não só no processo de mudança da descolonização, “ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” por meio de buscas como a que tem sido utilizada nos processos de planejamentos e regências.

É necessário admitir que a Europa não pretendeu somente retirar os bens dos povos e países colonizados, mas também ter um domínio total. Por meio da sua implementação, os colonizadores sempre aprisionaram, segundo Ferreira e Machado (2022), os países dominados a conceitos que surgiram da Europa; eles sempre apontaram para o que é certo ou errado e estranho a outras epistemologias e modos de saber e fazer. Os autores ainda destacam que o domínio deles sobre as sociedades até os dias de hoje se dá através da grande importância e destaque dos saberes europeus, que se colocam acima de qualquer outro saber em academias e, em particular, nas escolas. A partir desse comportamento, assistimos todos os dias ao que é conhecido como epistemicídio. No contributo de Almeida (2022), o autor afirma que “estamos falando de formas de dominação hegemônicas que além de subalternizarem os sujeitos dominados, aniquilam seus saberes e a validade desses próprios conhecimentos”. Por meio das outras leituras é possível passar a informação ou os acontecimentos e produções dentro de uma perspectiva diferente. Um aluno que sempre leu o conceito de racismo ou desigualdade social através das lentes de um homem ou mulher branco não terá a mesma compreensão quando tiver contato com os textos de Carolina Maria de Jesus, que viveu na pele e

sentiu as dores de uma sociedade permeada pela desigualdade. Levanta-se aqui a hipótese de que, ao trabalhar outros autores em sala de aula, abre-se espaço para um processo de letramento crítico que contribui significativamente no conhecimento de si (do e da aluna) através de quem vive ou viveu a mesma realidade. Segundo Sardinha (2018), “Por meio do LC, o indivíduo pode perceber, durante a leitura dos mais variados textos a que se está exposto, os diferentes pontos de vista e questioná-los, contribuindo assim para a não reprodução de discursos atrelados a injustiças sociais” que estão sempre relacionadas com o único ponto de vista, na maioria das vezes, escrito pelo outro. Dito de outra forma, é uma tarefa difícil querer desenvolver um letramento crítico se a opção e os materiais selecionados em sala de aula forem sempre a escrita que ignora a história e a cultura de quem se quer ensinar. Aliás, não se pode cometer o erro de esperar maiores resultados no processo de ensino e aprendizagem de uma sociedade que não tem o direito de ler sua história através dos seus autores, aqueles que se familiarizam com o contexto e dialogam através das mesmas vivências e experiências. Portanto, os processos de formação tiveram uma relevância muito grande no sentido de mostrarem caminhos para aperfeiçoar a atuação que tem sido desenvolvida com resultados satisfatórios até o momento.

CONCLUSÕES

Em virtude dos argumentos aqui apresentados, conclui-se que um ensino decolonial é necessário e as sociedades, em particular o Brasil, não podem escapar dessa realidade. Como vimos, a falta de materiais não é mais uma justificativa para esse desafio. Os docentes são e devem sentir-se desafiados nessa busca incansável, gratificante e desobediente

missão epistemológica, dada a importância e o papel que um ensino decolonial, leitura crítica e aprendizagem contextualizada representam para os estudantes e o desenvolvimento endógeno. Durante as experiências em sala de aula, os resultados sempre foram positivos porque os alunos concluíram que existem outras formas de ter acesso aos saberes e os conhecimentos dos povos originários e africanos estão à disposição. A presença, por exemplo, de literaturas dos povos originários é um elemento que marca a nossa trajetória nessa interação que será marcada pela presença de diálogos com saberes antes desconhecidos total ou parcialmente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fábio Sampaio de. **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras – Epistemicídio. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- FERREIRA, Dina Maria Martins; MACHADO, Lucineudo Irineu. **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras – Colonialidade do saber. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- MACHADO, Rodrigo Correa Martins; SOARES, Ivanete Bernardino. Por um ensino decolonial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, 2021.
- OLIVEIRA, Luís Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2010.
- SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, 2018.

46

O PIBID MATEMÁTICA NA PROMOÇÃO DA CIÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DR BRUNILDO JACÓ

*Breno Cândido Cordeiro*¹

*Neusa Vieira Nguinge*²

*Kelma Gomes de Melo*³

*Danila Fernandes Tavares*⁴

Subprojeto Matemática

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pelo Decreto nº 7.219/2010, com a iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A criação dessa política pública educacional surgiu diante da necessidade do fortalecimento e aperfeiçoamento do magistério na educação básica pública, bem como do incentivo à iniciação à docência (Brasil, 2010).

Para além do incentivo à docência, o programa faz com que licenciandos, universidade e escola campo se aproximem, possibilitando que os futuros professores compreendam de fato o que é a escola e qual a sua relevância, abandonando a concepção de que é somente um espaço para ações e percebendo-a como lugar onde se

¹ brenocordeiro@gmail.com

² neusavieiraneusa04@gmail.com

³ kelmagm@gmail.com

⁴ dftavares@unilab.edu.br

formam cidadãos (alunos, professores, licenciandos) e que tem potencialidade para o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como oportuniza experiências e saberes que atravessam o âmbito acadêmico.

Nesse sentido, o PIBID oferta bolsas a alunos de Licenciatura, professores da escola básica e das instituições de Ensino Superior que encaminham e desenvolvem seus projetos institucionais conforme a área de conhecimento, de modo que viabilize a efetivação dos objetivos do programa, que são: elevar a qualidade da formação inicial por meio de parcerias entre universidade e escola básica; oferecer a alunos de Licenciatura a possibilidade de criar, participar, experimentar diferentes metodologias; fazer uso de tecnologias no ensino e promover práticas inovadoras e interdisciplinares por meio da inserção na escola.

Em vista disso, durante a atuação do PIBID Matemática na Escola Dr. Brunilo Jacó, uma das atividades planejada pela professora-supervisora e pelos pibidianos foi uma apresentação de cunho científico em sala de aula a respeito de Katherine Johnson, que está relacionada ao projeto “Estrelas Além do Tempo” desenvolvido pela escola. Esse projeto busca desenvolver o senso crítico, a compreensão da importância das Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, o desenvolvimento de inteligências múltiplas e o contato com as diferentes realidades e histórias dos cientistas.

Cabe ressaltar que a promoção de trabalhos científicos estimula e potencializa o aprendizado dos alunos, principalmente quando são envolvidos diretamente em pesquisas, tendo em vista que colaboram para uma aprendizagem significativa, uma vez que correlacionam a teoria da sala de aula com a prática. Ademais, a inserção de bolsistas do PIBID nessas experiências colabora para a qualidade da formação inicial

dos profissionais do magistério, sua integração ao contexto escolar e a convivência com diferentes saberes e habilidades.

Isto posto, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma atividade desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Matemática, da Unilab, na escola campo. A atividade foi realizada por dois bolsistas sob a orientação da professora-supervisora de Matemática e supervisionada pelo professor diretor de turma do segundo ano do Ensino Médio, série à qual foi destinada a ação.

DESENVOLVIMENTO

Quanto aos procedimentos metodológicos, o presente estudo consiste em uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, utilizando como técnica o relato de experiência, que proporciona o detalhamento da experiência vivenciada em uma atividade realizada pelo PIBID Matemática da Unilab-CE. Na perspectiva de Mussi, Flores e Almeida (2021), “[...] um relato de experiência além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante).”.

A E.E.M.T.I. Dr. Brunilo Jacó, escola campo do PIBID subprojeto Matemática, realiza anualmente uma gincana de cunho socioeducativo regida por um edital específico contendo o regulamento e os critérios de pontuação. Essa ação envolve os estudantes das três séries, professores e gestão escolar, mobilizando-os para o desenvolvimento de atividades científicas, culturais e sociais. Em 2023, a gincana foi coordenada pela área de Ciências da Natureza e Matemática e

denominada “Estrelas Além do Tempo”, em que, em cada série, foi trabalhado um cientista da área.

Em vista disso, como forma de auxiliar os alunos, foi desenvolvida pelos bolsistas uma apresentação sobre Katherine Johnson, cientista trabalhada na gincana, que atuou fortemente na área da Astronomia e que ganhou destaque mundial por sua inteligência e determinação, quebrando barreiras de raça e gênero enfrentadas à época. Vale ressaltar que o estudo sobre tal personalidade, para além do conhecimento, serve como motivação e incentivo para mulheres na área das Exatas, tendo em vista que Katherine até hoje é uma das mulheres que conseguiu quebrar esse paradigma sobre o fato de mulheres atuarem ou não nas Ciências Exatas.

A história de Katherine tem uma influência relevante para a inclusão de mulheres em diferentes cenários e a colaboração para o posicionamento feminino na antiguidade. Principalmente devido à conjuntura social da época, em que as mulheres estavam excluídas de alguns aspectos na sociedade, como direito ao voto, ao trabalho, à liberdade de expressão e a liberdade de exercer algumas outras atividades. Entretanto, com bravura, em 1939 Katherine se tornaria a primeira negra a ingressar na Universidade da Virgínia Ocidental, onde, por sua vez, era a única mulher entre três estudantes negros selecionados para integrar a graduação.

Sua trajetória de vida, de trabalho na NASA até a ocupação na lista das cem mulheres mais inspiradoras e influentes pela BBC (British Broadcasting Corporation), mostra claramente a potencialidade das mulheres diante da sociedade. Evidencia-se o fato de que histórias inspiradoras não deveriam ser ignoradas e descartadas, mas sim vistas como um exemplo motivacional para a sociedade feminina. Ademais, é uma resposta ligada à trajetória vivenciada por mulheres e mulheres

negras, em que na maioria das vezes falta credibilidade, apoio e confiança em seus potenciais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação elaborada ocorreu no período da tarde para uma turma do segundo ano, o qual representa a cientista na gincana escolar “Estrelas Além do Tempo”. Na ocasião, inicialmente, foi lido um poema escrito pela dupla de bolsistas e, em seguida, foi realizada uma apresentação contendo sua biografia, curiosidades e contribuições relevantes. Por último, houve a aplicação de um jogo de perguntas e respostas, conforme Figura 1, relacionado ao conteúdo apresentado com o objetivo de avaliar a percepção e atenção dos alunos às informações apontadas.

Figura 1 – Apresentação



Fonte: Arquivo pessoal.

Os resultados alcançados durante este trabalho evidenciam a desconstrução dos paradigmas e enigmas criados sobre a posição feminina na ciência. Os alunos conseguiram entender com clareza a trajetória e os feitos realizados pela cientista, visto que, durante a apresentação sobre a biografia da cientista, houve uma reflexão coletiva e discussões sobre os avanços tecnológicos e globais em que ela contribuiu na época. Além disso, em cada informação, ideia,

experimentos e materiais que dizem respeito à Katherine, os alunos demonstraram atenção e interesse.

Durante a apresentação, contamos com a presença e suporte do professor diretor da turma, que ao final realizou uma avaliação, conforme apresentado abaixo:

A formação foi extremamente relevante e rica para o primeiro contato da turma com a cientista Katherine Johnson, enfatizando a sua importância tanto pela brilhante contribuição ligada aos estudos matemáticos e astronômicos, quanto pelo seu pioneirismo e representatividade enquanto mulher negra dentro de uma área dominada por homens brancos. Os bolsistas foram extremamente felizes no recorte e na maneira leve e didática com que conduziram a apresentação sobre Johnson. Algumas passagens da vida da cientista foram mencionadas para promover uma reflexão sobre o racismo e machismo dentro do meio científico, mostrando que a trajetória da cientista tem uma relevância política e social pelo seu pioneirismo (Professor, 2023).

Diante disso, percebemos um aspecto crucial no processo de aprendizado da docência: a reflexão sobre o processo de aprender a profissão. A partir do contato com a realidade da sala de aula e as relações discente-docente/docente-docente é que se capacitam os futuros professores a desenvolverem uma visão mais reflexiva sobre suas práticas pedagógicas, bem como se favorece um melhor conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e as boas relações que devem ser construídas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a apresentação feita em sala ajudou os alunos a entenderem sobre o assunto, tendo a oportunidade de desvendar o grande impacto que Katherine trouxe para o mundo, bem como oportunizou a experiência positiva para os bolsistas, uma vez que tal aproximação com os alunos em sala de aula é uma etapa crucial para o

processo de formação docente, visto que, em alguns momentos, pode ser desafiador e, por outro lado, há experiências satisfatórias e de aprendizagem mútua.

Isto posto, ao olharmos para as informações produzidas na ação desenvolvida, reafirmamos a importância de ensinar de forma didática e oferecer oportunidades para os estudantes trabalharem com uma ampla variedade de materiais e sob diferentes condições. Ademais, é primordial fortalecer programas formativos, como o PIBID, que possam subsidiar o trabalho e as práticas pedagógicas, tanto durante a formação de professores quanto nas futuras ações que serão desenvolvidas nas escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 9 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12289.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Portaria Capes Nº 096/2013**. Regulamenta o Programa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-96-2013-07-18.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

EEMTI DOUTOR BRUNILO JACÓ. **Projeto Político Pedagógico – PPP**. Redenção, 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010> Acesso em 11 mar. 2023.

47

CAMPEONATO DA MATEMÁTICA: PROPOSTA PARA A EVOLUÇÃO DOS RESULTADOS DA MATEMÁTICA NO SPAECE DE 2023 DA EEM CAMILO BRASILIENSE

*Débora Evelyn Gomes da Silva*¹

*Gabriel Kayky Bandeira Pereira*²

*Sabrina Kelvya de Oliveira Nogueira*³

*Janaína da Silva Arruda*⁴

*Danila Fernandes Tavares*⁵

Subprojeto Matemática

1. INTRODUÇÃO

A Matemática é uma das disciplinas em que os alunos possuem mais dificuldades e, por muitas vezes, não desperta um certo interesse pelo fato de a metodologia aplicada ainda ser tradicional e cansativa, sem uma interação do aluno com o professor, mesmo tendo-a presente no nosso cotidiano e sendo base para outras áreas dos saberes.

Segundo o Governo do Estado do Ceará (2023), em relação à Matemática, “no ano de 2012 a proficiência correspondia a 260,7, em 2019 foi para 274,6 e, em 2022, 274,4”. Mesmo com o avanço desde o ano de 2012, a proficiência em Matemática caiu em 2022, em relação ao ano de 2019, o que é preocupante para a educação básica do Ceará.

Tendo em vista a busca por melhorias nos resultados da Matemática no estado do Ceará, criou-se em 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), o qual atualmente

¹ debora-evelynn@hotmail.com

² gabrielkbp@gmail.com

³ bina12kelvya12nogueira@gmail.com

⁴ janasilvaarruda@gmail.com

⁵ dftavares@unilab.edu.br

é usado como uma ferramenta fundamental no processo educacional, pois permite medir o progresso e identificar as lacunas de aprendizado dos alunos e assim promover políticas educacionais. No contexto específico do Ensino Médio, a avaliação ocorre anualmente de forma censitária na rede pública estadual, para todos os alunos da 3ª série, desempenhando um papel crucial ao fornecer um panorama do desenvolvimento dos estudantes em relação à Matemática e aos conteúdos relacionados ao SPAECE.

Pensando nessa problemática, a Escola Estadual Camilo Brasiliense, localizada no distrito de Antônio Diogo, em Redenção-CE, tem buscado inovar em suas práticas pedagógicas, visando a um ensino mais dinâmico e significativo. Em parceria com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual fornece aos discentes dos cursos de licenciatura uma aproximação com a prática do cotidiano das escolas, criando-se um elo dos futuros docentes com as salas de aula das escolas públicas, o subprojeto de Matemática da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) criou uma ação intitulada Campeonato da Matemática, visando trabalhar a Matemática de uma forma mais lúdica e interativa para se elevar os resultados da proficiência da disciplina.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo destacar a importância da avaliação no processo educacional, bem como apresentar didáticas alternativas que estimulem o interesse, a participação ativa e a compreensão dos alunos, sendo uma forma eficaz de promover o aprendizado da Matemática, principalmente no que tange aos descritores de Aritmética Elementar, Raciocínio Geométrico, Perímetros e Geometria Plana, conteúdos que mais caem no SPAECE e que foram trabalhados ao longo do projeto.

O campeonato foi dividido em etapas de preparação e execução. Primeiramente, ocorreu a etapa de preparar os estudantes com aulas de recomposição de aprendizagens de formas mais dinâmicas e, posteriormente, a aplicação do campeonato com disputas entre as equipes. Esse tipo de abordagem incentiva a exploração, a resolução de problemas e o trabalho em equipe, estimulando a autonomia e a criatividade dos estudantes. Acredita-se que essa abordagem possa contribuir significativamente para o desenvolvimento dos alunos da escola pública Camilo Brasiliense assim como para o aumento significativo em Matemática nos resultados da avaliação externa, contribuindo para o avanço da educação básica do estado do Ceará.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para que sejam abordados aspectos do que este trabalho se propõe, fez-se necessária uma pesquisa acerca da importância do SPAECE, as dificuldades da aprendizagem em Matemática e jogos didáticos relacionados com os descritores do SPAECE.

2.1 A IMPORTÂNCIA DO SPAECE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ

O SPAECE é um dos principais mecanismos usados para averiguar a situação do ensino público do Ceará. Segundo Menezes *et al.* (2020), as avaliações externas buscam melhorar a qualidade de nossa educação pública.

Para os referidos autores, os sistemas de avaliação são importantes para a educação básica do Ceará, pois são uma estratégia essencial para a formulação e o monitoramento das políticas educacionais.

Além disso, contribui para a construção de um sistema educacional de qualidade, eficiente e mais igualitário, sendo um grande aliado da

escola e dos alunos, pois permite que a gestão escolar tenha um panorama da situação em que se encontra o aprendizado dos estudantes, podendo elaborar meios para contornar e aprimorar o ensino.

2.2 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

A disciplina de Matemática ocasionalmente tem uma conotação negativa que atinge os alunos, podendo atrapalhar o seu desenvolvimento escolar. Os alunos, muitas vezes, sentem uma certa dificuldade na aprendizagem em relação à Matemática, ou até compreendem o assunto, porém são tomados pelo medo da insuficiência de não estarem certos e acabam por não conseguir expandir os conhecimentos adquiridos.

Masola e Allevato (2019) destacam que são muitas as dificuldades enfrentadas em relação ao ensino e à aprendizagem: desmotivação estudantil pelo aprendizado, desinteresse pelos conteúdos, ensino tradicional e desconectado da vida prática, entre outros.

Com isso, a objeção à disciplina de Matemática acontece pelo fato de algumas escolas e docentes continuarem ministrando suas aulas sem amparo de nenhum mecanismo inovador, que ajude na compreensão dos conteúdos repassados, tornando a aprendizagem algo monótono e de difícil acesso, fazendo que esses alunos tenham uma visão distorcida da Matemática.

Outrossim, essa dificuldade de absorção dos assuntos ocorre pela não exemplificação da junção dessa ciência exata com o cotidiano, mostrando como ela está inserida e de que forma, para que, assim, os alunos consigam enxergá-la de uma forma mais simplificada, fazendo comparações no seu dia a dia com a temática abordada em sala de aula.

2.3 OS JOGOS DIDÁTICOS COMO ALIADOS NO ENSINAMENTO DOS DESCRITORES DO SPAECE

Os jogos e brincadeiras exercem um papel importante na educação, pois permitem que os estudantes adquiram conhecimentos de uma forma mais prazerosa e divertida, além de contribuir para o maior engajamento em sala de aula.

De acordo com Severo e Vasconcelos (2018), os jogos são aliados no ensinamento dos descritores do SPAECE, pois possibilitam que os alunos encontrem meios para solucionar problemas, colocando em prática sua criatividade e autonomia. São assim, também, grandes colaboradores para a educação, pois motivam os alunos a estudarem, servem de facilitadores do ensino-aprendizagem, melhoram a qualidade do trabalho em grupo e combatem as lacunas apresentadas pelos descritores.

3. METODOLOGIA

O planejamento das atividades do Campeonato da Matemática foi desenvolvido de acordo com os descritores mais críticos das avaliações de anos anteriores e a avaliação diagnóstica 2023. As atividades foram desenvolvidas em quatro semanas e, a cada semana, aplicava-se uma atividade com 12 estudantes, sendo 4 de cada turma da 3ª série, A, B e C, os quais apresentavam resultados em nível muito crítico da escala de proficiência.

3.1 OFICINA SOBRE AS QUATRO OPERAÇÕES BÁSICAS

Esta oficina foi elaborada após os bolsistas e voluntários do programa perceberem que os alunos tiveram dificuldades em solucionar as questões passadas na ação anterior, pois não

compreendiam muito bem as operações básicas, principalmente multiplicação e divisão. Com isso, foi aplicada de uma forma divertida, por meio de um jogo de divisão e multiplicação e resoluções de questões, uma revisão sobre Aritmética elementar.

Figura 1 – Oficina quatro operações



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 2 – Oficina quatro operações



Fonte: Acervo dos autores.

3.2 OFICINA SOBRE GEOMETRIA PLANA

A oficina foi ministrada por meio da explicação dos conceitos de ponto, reta, segmento de reta, semirreta, ângulo, plano, área e perímetro de figuras planas, utilizando *slides* interativos. Após a explicação do conteúdo, os BIDs utilizaram o Tangram, jogo que auxilia no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos geométricos, para mostrar algumas figuras planas para que os alunos calculassem as suas áreas e perímetros. A oficina também contou com a resolução de questões de simulados com foco no SPAECE.

Figura 3 – Oficina sobre Geometria plana



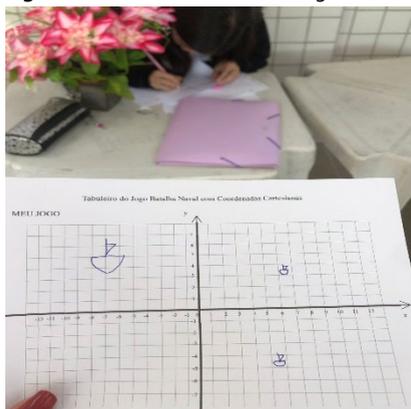
Fonte: Acervo dos autores.

3.3 OFICINA SOBRE RACIOCÍNIO GEOMÉTRICO

A última oficina promovida contou com um questionário sobre raciocínio geométrico e uma dinâmica chamada batalha naval, que é um jogo em que os jogadores foram separados em duplas e cada aluno recebeu uma folha com dois planos cartesianos, onde desenharam navios em um plano cartesiano e, no outro, eram representados os

navios do seu oponente, e os jogadores tinham que “adivinhar” onde estava o navio do seu rival através das coordenadas no plano, para que assim o navio “afundasse”. Venceu o jogador que encontrou mais navios do seu oponente. Esse jogo foi repassado com o intuito de aplicar esse conteúdo de uma forma mais lúdica e menos monótona, e cada equipe de cada turma teve um ganhador.

Figura 4 – Oficina sobre raciocínio geométrico



Fonte: Acervo dos autores.

3.4 CAMPEONATO DA MATEMÁTICA

A última etapa foi o Campeonato da Matemática, e todas as equipes das três turmas estiveram presentes para a competição. A ação aconteceu por meio de um jogo de tabuleiro produzido pelos bolsistas/voluntários do PIBID, subprojeto de Matemática. Esse tabuleiro foi dividido em treze casas, e cada casa poderia ter uma pergunta sobre algum conteúdo das oficinas anteriormente citadas, pule ou volte casas e desafios. Cada equipe tinha um objeto para identificá-la no tabuleiro, e o jogo também contava com um dado para que cada equipe soubesse para qual casa o seu objeto iria.

O Campeonato de Matemática ocorreu em várias etapas para que, assim, fosse ensinado o máximo de conteúdos para os alunos selecionados e para que houvesse o maior aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem, combatendo os déficits em Matemática apontados nos descritores. Ao final, a equipe vencedora foi a que ganhou no jogo de tabuleiro.

Figura 5 – Tabuleiro do Campeonato de Matemática



Fonte: Acervo dos autores.

Figura 6 – Campeonato de Matemática



Fonte: Acervo dos autores.

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

Com o Campeonato de Matemática voltado para o ensino de conteúdos básicos para a resolução da avaliação do SPAECE dos alunos das terceiras séries, durante quatro semanas, buscamos promover o conhecimento e a compreensão necessários para um bom desenvolvimento no Ensino Médio. Durante esse período, as atividades realizadas em sala de aula foram direcionadas para abordar temáticas que os alunos encontravam dificuldade em entender e resolvê-las. Os Bolsistas de Iniciação à Docência, juntamente com a E.E.M. Camilo Brasiliense, buscaram transmitir a Matemática e os descritores da avaliação externa de forma didática e de fácil compreensão, incentivando a participação de todos os alunos, tendo um ótimo aproveitamento na resolução das questões propostas, assim como a absorção dos assuntos abordados.

Para avaliar o nível de conhecimento adquirido após as oficinas, os bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência realizaram um campeonato entre as equipes das turmas 3^a A, B e C. A equipe vencedora foi a que ganhou no jogo de tabuleiro, sendo a equipe formada pelos quatro alunos da 3^a B, que pontuaram todas as 13 perguntas feitas, enquanto as outras duas turmas acertaram 12 e 10 perguntas, respectivamente. Os alunos vencedores tiveram como premiação uma visita aos *campi* Unilab e uma caixa de chocolate Bis. As demais equipes também ganharam doces, como uma forma de incentivá-las para o SPAECE.

Esses resultados demonstram que os conteúdos foram totalmente compreendidos e assimilados pelos alunos, proporcionando um ótimo desenvolvimento e ajudando a superar a timidez na resolução de questões na lousa, proporcionando o protagonismo estudantil e

beneficiando diversos discentes que tinham dificuldades em relação à Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adotar essa metodologia alternativa, a escola Camilo Brasiliense está promovendo uma educação mais inclusiva, na qual todos os estudantes têm a oportunidade de aprender e se desenvolver. As oficinas e os jogos didáticos ministrados surgem como uma alternativa promissora, proporcionando uma abordagem diferenciada para o ensino da Matemática e dos conteúdos da avaliação externa, permitindo a adaptação aos diferentes estilos de aprendizado, atendendo às necessidades individuais de cada aluno.

Com isso, o nível na escala de proficiência dos alunos que estavam no “muito crítico” podem ser elevados nos resultados do SPAECE 2023, contribuindo para o avanço da educação básica do município sede da escola, assim como do estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

- CEARÁ. Governo do Estado. **Spaace 2022**: Ceará mantém resultados de aprendizagem do Ensino Médio. [Fortaleza]: Governo do Estado do Ceará, 28 jun. 2023. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/2023/06/28/spaace-2022-ceara-mantem-resultados-de-aprendizagem-do-ensino-medio__trashed-2/#:~:text=Matem%C3%A1tica,um%20aumento%20observado%20nesse%20per%C3%ADodo. Acesso em: 7 ago. 2023.
- MASOLA, W.; ALLEVATO, N. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 3, n. 7, p. 52–67, 2019. DOI: 10.24116/emd.v3n7a03. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/emd/article/view/78>. Acesso em: 4 ago. 2023.
- MENEZES, Lucia *et al.* As possibilidades do uso dos resultados do SPAECE para subsidiar a gestão pedagógica e a aprendizagem discente numa escola de ensino médio no Ceará. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 1-18, maio/ago. 2020. Disponível em: https://prpi.ifce.edu.br/nl/_lib/file/doc3779-Trabalho/

DESENVOLVIMENTO%20E%20CONFEC%C7AO%20DE%20JOGOS%20MATEMATICO S.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

SEVERO, Jordana; VASCONCELOS, Jerry Gleison Salgueiro Fidanza. Desenvolvimento e confecção de jogos matemáticos baseados nos descritores mais críticos do SPAECE. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 7., 2018, Canindé. Disponível em: https://prpi.ifce.edu.br/nl/_lib/file/doc3779-Trabalho/DESENVOLVIMENTO%20E%20CONFEC%C7AO%20DE%20JOGOS%20MATEMATICOS.pdf. Acesso em: 9 ago. 2023.

48

PESQUISA E APRESENTAÇÃO SOBRE HIPÁTIA E EUCLIDES DE ALEXANDRIA COMO CONTRIBUIÇÃO NAS PESQUISAS DA ESCOLA DOUTOR BRUNILO JACÓ

*Fabio Daniel Nogueira da Silva*¹

*Nalisson Martins Silva*²

*Francisco Leandro Queiroz da Silva*³

*Kelma Gomes de Melo*⁴

*Danila Fernandes Tavares*⁵

Matemática

INTRODUÇÃO

Pesquisar é uma atividade desafiadora, mas de extrema importância em diversos contextos. Durante nossa vida escolar, as pesquisas estão presentes, porém de forma singela e menos burocrática, muitas delas podendo ser feitas até mesmo em um único dia.

Os alunos da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Dr. Brunilo Jacó recentemente iniciaram uma missão de conhecimento ao se dedicarem a pesquisar sobre cientistas e figuras históricas, com o objetivo de participarem e apresentarem suas descobertas e pesquisas em algumas etapas ao longo do ano letivo.

Os bolsistas e voluntários do PIBID-Unilab, que se dedicam a auxiliar a comunidade escolar, tiveram a oportunidade de colaborar com os alunos dessa escola, compartilhando seus conhecimentos e auxiliando nas pesquisas. Iremos explorar como foram desenvolvidos

¹ fdnogueira.unilab@gmail.com

² Nalissonmartins098@gmail.com

³ Leandroqueiroz013@gmail.com

⁴ kelmagm@gmail.com

⁵ dftavares@unilab.edu.br

os trabalhos apresentados pelos pibidianos, trabalhos estes que foram desenvolvidos focando nas vidas e nos legados de dois ícones da história: Hipátia, uma matemática e astrônoma notável da Antiguidade, e Euclides, o famoso matemático grego conhecido como “o pai da Geometria”, ambos de Alexandria.

O estudo desenvolvido pelos BIDs teve como intuito auxiliar os estudantes da E.E.M.T.I. Dr. Brunilo Jacó nas pesquisas sobre Hipátia e Euclides de Alexandria. Os bolsistas e o voluntário do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) começaram a investigar sobre esses importantes matemáticos e suas contribuições.

As pesquisas tiveram alguns obstáculos, principalmente a falta de materiais confiáveis sobre o assunto, muito influenciada pela perda de registros históricos com o passar do tempo e também pelo incêndio da Biblioteca de Alexandria, lugar onde eram armazenados os principais registros da época.

DESENVOLVIMENTO

O objetivo desta atividade foi desenvolver um estudo e apresentar aos estudantes como uma forma de ajudá-los em sua tarefa. Para isso foram desenvolvidos *slides* que abordassem o processo de montagem e apresentação dos trabalhos, com foco nos temas Hipátia (ADAIR, 2023) e Euclides (FRAZÃO, 2023), solicitados aos participantes do programa PIBID. Os trabalhos se concentraram em coletar informações relevantes e construir o conteúdo para a elaboração dos trabalhos.

Devido à escassez de fontes sobre Hipátia de Alexandria, a pesquisa foi desafiadora. Livros, artigos e sites de busca não ofereceram informações suficientes. Isso refletiu a necessidade de adotar uma abordagem meticulosa de pesquisa. No que diz respeito ao

desenvolvimento do trabalho de Euclides, as buscas em livros e na internet foram satisfatórias para a construção dos slides.

A equipe responsável por falar sobre Hipátia de Alexandria adotou uma estratégia que incluiu revisão literária extensiva, exploração de artigos acadêmicos e consulta a bases de dados históricos e científicos. A grande preocupação foi encontrar os assuntos em fontes confiáveis, garantindo a qualidade e a precisão das informações, e desse modo conseguiram reverter o empecilho antes citado.

A montagem dos trabalhos envolveu a organização cuidadosa das informações coletadas. Isso incluiu a seleção de imagens pertinentes e a formulação de explicações claras e concisas para transmitir o conteúdo de forma compreensível. Os trabalhos foram apresentados aos alunos das turmas que levam o nome dos matemáticos em questão. As apresentações aconteceram de forma dinâmica, em que os alunos tiraram suas dúvidas e, com muito diálogo, os BIDs conseguiram, de forma clara, contribuir com as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes. Na ocasião, sugerimos atividades que fomentassem as suas futuras apresentações, como a construção de modelos do astrolábio e da elipse, recurso que contribui para o desenvolvimento das pesquisas e concretização de algo sobre Hipátia, e no momento também foram mostrados alguns moldes de formas geométricas para ajudar nos trabalhos sobre Euclides.

A condução dos seminários representou um marco na ampliação da compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos durante suas investigações. Ao mergulharmos na análise das perguntas formuladas pelos participantes, tornou-se evidente que a pesquisa se apresenta como uma empreitada extremamente exigente, caracterizada por sua complexidade e pela necessidade de um comprometimento significativo em termos de dedicação e esforço.

Em um mundo onde a pesquisa é a base do avanço do conhecimento (BRITO *et al*, 2021), os alunos da Escola de Ensino Médio Dr Brunilo Jacó iniciam já no começo do Ensino Médio uma exploração histórica e científica. Essa experiência não apenas os desafiou, mas também os inspirou a descobrir os legados de notáveis pensadores. No contexto atual, em que a informação está ao alcance de um clique, é crucial lembrar a importância da pesquisa como uma forma confiável de adquirir conhecimento (PIZZANI *et al*, 2012). Os estudantes da Brunilo Jacó tiveram a oportunidade de mergulhar profundamente na história dessas duas figuras da Antiguidade, que deixaram contribuições no mundo da Matemática, Astronomia e Filosofia.

Os bolsistas e voluntários do PIBID responsáveis por este trabalho concentraram-se em dois aspectos importantes para compreender a história dos dois matemáticos.

A formação da história de Alexandria, caracterizada pela interseção da atividade intelectual com outras culturas, que desempenharam um papel importante na formação de grandes pensadores, como Euclides e suas contribuições mais marcantes, a exemplo do livro *Os Elementos* (BICUDO, 2009). Além disso, foi trazida a pergunta que até hoje não tem resposta: “Euclides foi mesmo uma pessoa?”. E a tragédia da vida de Hipátia (BBC NEWS BRASIL, 2018) serve como um lembrete cruel de que, mesmo numa era de notável progresso intelectual, os conflitos religiosos e políticos podem ter consequências devastadoras. A história nos lembra a importância da tolerância, do respeito às diferenças e da preservação do conhecimento. Por meio de nossa pesquisa, vimos como a dedicação, a perseverança e a paixão pelo conhecimento podem levar a descobertas e compreensão profundas.

Após as apresentações que os BIDs fizeram, pôde-se observar um claro efeito positivo nas dúvidas dos alunos, já que os tópicos abordados

proporcionaram um esclarecimento. Os trabalhos apresentados tornaram-se referências sólidas, orientando os alunos de forma eficaz em suas investigações, ao mesmo tempo que enriqueceram o ambiente de aprendizado, o que facilitou a continuidade das pesquisas de forma mais informada e assertiva, contribuindo para um progresso mais significativo nas atividades de pesquisa.

Portanto, ao concluirmos esta jornada de pesquisa, lembramos a importância de honrar o legado desses grandes pensadores e a necessidade de continuar a promover a pesquisa e a educação ao longo de nossas vidas, porque é através da investigação que continuamos a avançar e alimentar o conhecimento humano. Que as lições aprendidas com Hipátia e Euclides nos inspirem a buscar, questionar e explorar. Esperamos que esses estudantes, ao olharem para o passado, encontrem inspiração para criar um futuro brilhante e deixem o conhecimento ser o combustível que leva a humanidade a novos patamares.

CONCLUSÃO

A pesquisa se empenhou em explorar os legados de Hipátia e Euclides, não apenas proporcionando aprofundar conhecimentos, mas também mostrando a importância fundamental da pesquisa. As apresentações e seminários realizados como parte desse trabalho tiveram um impacto notório. Elas tornaram-se pilares sólidos, guiando os alunos de maneira eficaz em suas próprias jornadas de investigação. Essa abordagem não apenas facilitou a continuidade das tarefas de forma mais profunda e assertiva, mas também promoveu um progresso mais significativo nas atividades desenvolvidas pelos estudantes.

A partir dessas apresentações, os discentes foram profundamente inspirados e capacitados para concluir os trabalhos propostos a eles no

projeto “Estrelas Além do Tempo”. Além do mais, essas apresentações não apenas os capacitaram para concluir seus trabalhos com sucesso, mas também os equiparam com as ferramentas intelectuais e a motivação necessárias para enfrentar desafios futuros.

REFERÊNCIAS

- ADAIR, Ginny Hypatia. **Biographies of Women Mathematicians**, 1995. Disponível em: <https://mathwomen.agnesscott.org/women/hypatia.htm>. Acesso em: 1 ago. 2023.
- BBC NEWS BRASIL. **O mistério da brutal morte de Hipátia, a primeira matemática da História**. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46501897>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- BICUDO, Irineu (tradutor e organizador). **Os elementos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- BRITO, Ana Paula Gonçalves; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; DA SILVA, Brunna Alves. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 44, 2021.
- FRAZÃO, Dilva. Euclides. **E-Biografia**, 2021. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/euclides/>. Acesso em: 6 ago. 2023.
- PIZZANI, Luciana et al. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento**. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

49

DESAFIO DAS EXATAS

*Lara Maria Pereira da Cruz*¹

*José Denis De Oliveira Matos*²

*Danila Fernandes Tavares*³

*Kelma Gomes de Melo*⁴

Subprojeto PIBID Matemática

INTRODUÇÃO

Engajar os alunos nas Ciências da Natureza e na Matemática é uma tarefa desafiadora, já que muitas vezes eles não demonstram interesse. Infelizmente, no contexto educacional do Brasil, enfrentamos um grande desafio nessa área. Mesmo sabendo que a ciência é o motor do mundo e que tudo que possuímos ou sabemos se originou de pesquisas científicas, os estudantes, muitas vezes, têm uma lacuna de conhecimento nesse campo. De acordo com Behrens (2008), os paradigmas da ciência influenciam todas as áreas do conhecimento, em especial, a Educação, e, por consequência, a formação de professores. Essa falta de conhecimento fica evidente quando se realizam avaliações sobre o assunto e, infelizmente, os resultados costumam ser inferiores em relação a outras áreas.

Observando a persistente dificuldade que muitos alunos enfrentam ao lidar com as Ciências da Natureza e a Matemática, buscamos ir além dos livros e das aulas tradicionais. Nosso objetivo é atrair e engajar os estudantes que têm pouco interesse nesses assuntos,

¹ lar4mcruz@gmail.com

² jdenismatos22@gmail.com

³ dftavares@unilab.edu.br

⁴ kelmagm@gmail.com

incentivando-os a se envolverem mais com essas disciplinas. Procuramos oferecer conteúdos mais dinâmicos e interativos, visando a uma melhor absorção do conhecimento por parte dos alunos.

Pensando em diminuir essa dificuldade, foi desenvolvido um projeto chamado “Desafio das Exatas” na escola Brunilo Jacó, com o objetivo de diminuir a dificuldade dos alunos nas disciplinas de Ciências Exatas. Nessa iniciativa, os estudantes são incentivados a pesquisar e se envolver mais com cientistas renomados dessas áreas, tornando o aprendizado mais interessante e prático.

Além disso, o projeto inclui a realização de atividades em equipe durante certos eventos, permitindo que os alunos compartilhem o conhecimento adquirido entre si. Essa abordagem colaborativa fortalece o aprendizado e cria um ambiente estimulante para todos.

O projeto tem alcançado um bom desempenho e teve várias edições. Com apresentações inovadoras e alto engajamento dos alunos, fica evidente que o evento trouxe inúmeros benefícios para a escola Brunilo Jacó. A aderência positiva dos estudantes mostra o quanto o “Desafio das Exatas” se tornou um sucesso, despertando o interesse e proporcionando um ambiente estimulante de aprendizado.

Com este projeto, foi possível conscientizar a comunidade escolar sobre a importância contínua das Ciências e a relevância dos cientistas em questão. Pretendemos explorar a história das descobertas que ainda hoje são fundamentais nas áreas científicas, incentivando o conhecimento sobre como e por que surgiram tantas inovações.

DESENVOLVIMENTO

O “Desafio das Exatas” surgiu como resposta à necessidade de apresentar a Ciência de maneira lúdica e prática para a comunidade

escolar. A compreensão das Ciências ainda é uma área que frequentemente gera dúvidas e até medo entre os alunos. A criação de projetos que abordam os temas de maneira prática não apenas desperta o interesse deles, mas também os encanta, quebrando tabus associados à Ciência e favorece a autonomia do educando. Segundo Freire (2004), é necessário que o formando, desde o início de sua experiência formadora, assuma-se como sujeito também da produção do saber, criando possibilidades para a sua construção.

Assim, o desafio foi concebido com o objetivo de melhorar os índices educacionais, demonstrando o quão fascinante e essencial a Ciência é na sociedade. Em 2017, com o apoio colaborativo do PIBID da época, foi realizada com sucesso a primeira edição do desafio. Inicialmente um projeto isolado sob a supervisão do laboratório de Ciências, foi lançada a proposta e os alunos escolheram aleatoriamente algum conteúdo científico. Nessa primeira edição, a Matemática não foi especificamente abordada. Cada sala formou grupos e criou experimentos, jogos ou modelos relacionados a temas científicos. O experimento mais destacado foi premiado.

No ano de 2018, o projeto “Desafio das Disciplinas Exatas” foi integrado a um projeto maior denominado “Big Bang da EBJ”, sob a coordenação das áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Como resultado, o desafio ampliou sua abrangência, passando a incluir também a Matemática. Cada sala de aula desenvolvia um modelo, jogo ou experimento relacionado a um cientista que dava nome à turma, por exemplo: 2º ano Riemann, 2º Fermat, 3º ano Pascal, entre outros.

As atividades apresentaram uma ampla abordagem, com as turmas sendo avaliadas e pontuadas por disciplina. No ano de 2020, o projeto não foi realizado devido à pandemia. Somente em 2023 ele foi

revitalizado como parte do projeto maior da escola, agora denominado “Estrelas Além do Tempo da EBJ”.

Vale ressaltar que a utilização de jogos (SILVA, 2015) e atividades lúdicas (MASSA, 2015) de modo geral na educação matemática é uma abordagem eficaz para engajar os alunos e tornar o aprendizado mais envolvente. Jogos matemáticos podem ajudar de várias maneiras, como na motivação, raciocínio lógico, aplicação prática, entre outros. O “Desafio das Exatas” foi pensado exatamente em cima disso, permitindo que os alunos pratiquem Matemática de maneira envolvente e competitiva, enquanto também promove o trabalho em equipe e a resolução de problemas. Além disso, ajuda a mostrar como a Matemática pode ser divertida e relevante em situações do mundo real.

O “Desafio das Exatas” do ano de 2023 ocorreu no mês de junho, mais precisamente no dia 13. Ao longo do dia, na quadra poliesportiva da escola, as turmas ficaram responsáveis por desenvolver e abordar um jogo, modelo ou experimento relacionado ao cientista pelo qual as turmas já haviam sido nomeadas anteriormente, havendo um vencedor para cada componente curricular, ou seja, um melhor matemático, físico, químico e biólogo.

O dia foi dividido em dois momentos; a parte da manhã foi direcionada para apresentação das turmas responsáveis pelos cientistas das áreas de Matemática e Química, e no período da tarde a atividade foi concluída com os cientistas da Física e Biologia.

O método adotado pela escola para avaliar as apresentações se deu por meio de jurados, convidando duas pessoas de cada área para contribuir. Os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Matemática, receberam o convite da professora Kelma Gomes para ser jurados na área da Matemática. Os critérios de avaliação eram os seguintes: Objetividade e

contexto com a área trabalhada, a nota sendo de 0 a 10. Ademais, 10 pontos eram somados para as equipes que atingissem o quesito tarefa cumprida, ou seja, concluir a apresentação dentro do tempo estipulado pela comissão organizadora; além disso, 20 pontos foram somados para o melhor experimento.

Ao todo, ocorreram treze apresentações, e quatro dessas foram sobre matemáticos, sendo eles: Katherine Johnson, Euclides, Hipátia e Fibonacci. Os cientistas das Ciências Exatas desempenharam um papel fundamental na História para a compreensão e o avanço das disciplinas relacionadas à Matemática, Física, Química e Biologia. Esses são apenas alguns exemplos de cientistas das Ciências Exatas que moldaram nossa compreensão do mundo e impulsionaram o progresso científico e tecnológico ao longo dos séculos. Suas descobertas e teorias continuam a influenciar e inspirar cientistas e estudantes de todo o mundo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o “Desafio das Exatas”, os participantes apresentaram suas pesquisas e compartilharam conhecimentos valiosos, resultando em discussões estimulantes e contribuições significativas para suas respectivas áreas. Os resultados e discussões gerados durante o evento foram enriquecedores e demonstraram o talento e o entusiasmo dos estudantes em relação às Ciências Exatas.

Cada turma se destacou, independentemente da área, demonstrando suas habilidades e conhecimentos específicos. As turmas competiram de maneira acirrada, e os resultados refletiram o esforço e a dedicação dos alunos. Em resumo, o evento foi um sucesso notável, proporcionando uma plataforma valiosa para as turmas da escola compartilharem suas pesquisas e ideias, além de estimular discussões e

colaborações para além do ambiente escolar. Esperamos que esse evento continue a ser uma tradição na escola e inspire futuros cientistas e engenheiros.

Figura 1



Fonte: Elaborada pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste projeto, reafirmamos como é importante buscar constantemente novas maneiras para que os alunos possam aprender de forma mais simples e obter um bom desempenho em áreas geralmente consideradas complicadas. Incentivar os alunos a participar de atividades em grupo e individuais é sempre benéfico, pois isso lhes permite contribuir entre si e aprender de forma mais divertida. Projetos como o “Desafio das Exatas” têm um papel significativo no desenvolvimento da escola e também podem incentivar outras escolas a adotarem atividades semelhantes entre os alunos. Esse tipo de projeto auxilia no desenvolvimento de habilidades de pesquisa, leitura e discussão dos alunos. Incentivando os alunos dessa forma, é possível inspirá-los e estimular o desenvolvimento de pensamentos independentes e pesquisas próprias, contribuindo para melhorias contínuas e o surgimento de novas experiências de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, v. 63, p. 439-455, set./dez. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MASSA, Mônica de Sousa. **Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito** In **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista. Ano IX. N15, p. p.111-130, 2015.
- SILVA, R. S. **O uso de jogos lúdicos como recurso facilitador da aprendizagem matemática**. Campo Grande/MG, 2015.

50

AS CRIANÇAS E OS BOLSISTAS DO PIDIB DE PEDAGOGIA/BA: BRINCANDO E APRENDENDO COM A NATUREZA NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/2003

*Alzira Coelho*¹

*Bruna Karine Santos da Costa*²

*Cristina Teodoro*³

*Rafaela Pereira Musse*⁴

*Rebeca Paula Borges Soledade*⁵

Subprojeto Pedagogia-Bahia

INTRODUÇÃO

O texto apresenta a experiência vivenciada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com crianças na faixa etária de 3 anos, frequentadoras de uma creche no município de São Francisco do Conde-BA. O subprojeto de Pedagogia-BA vinculado ao programa mencionado tem como objetivo, entre outros, propiciar aos bolsistas situações de aprendizagens e reflexões sobre formas de observar, planejar, desenvolver, registrar e avaliar práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, tendo como foco bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. E, ainda, identificar ações direcionadas para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e aquelas que resultaram da promulgação da Lei 10.639/2003.

¹ Coelhoalzira19@gmail.com

² bkarine12@hotmail.com

³ cristina.teodoro@unilab.edu.br

⁴ rafaelamusse@gmail.com

⁵ rebecasoledade2@gmail.com

No Brasil, a LDBEN de 1996 define como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29). Essa é uma tarefa complexa e delicada, sendo que no processo assumem papel primordial os docentes que atuam nessa etapa da educação. Somente a partir de 2006, por meio da resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, foi instituído como um dos objetivos do curso de licenciatura em Pedagogia a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil. Com isso, compreende-se que creches e pré-escolas possuem especificidades nos seus modos de organização didático-pedagógica que as diferenciam das demais instituições educativas constitutivas da educação básica, já que as demandas de educação e cuidados de bebês, crianças bem pequenas e pequenas necessitam de uma ação docente marcada: 1) pelo contato físico e afetivo do educador com as crianças, que são sujeitos históricos e de direito, membros de um grupo social, produtores de conhecimento, de identidade e de cultura; 2) a indissociabilidade entre educar e cuidar; 3) a brincadeira e as interações como eixos de aprendizagens. E, ainda, exige o reconhecimento, pelo educador, da capacidade e do direito da criança de aprender, criar, imaginar, brincar, investigar e se desenvolver como ser humano, em uma relação ativa com outras pessoas e em interação com o mundo.

Nesse sentido, o subprojeto Pedagogia-BA possibilitou, a partir do estreitamento de relações entre a instituição de Ensino Superior e as instituições públicas de Educação Infantil, o exercício de compreender a articulação entre teoria e prática por meio da formação inicial e Formação continuada, tendo como foco, além de uma prática pedagógica adequada e de qualidade, o combate à racialização,

compreendida, de acordo com Fanon e analisada por Silvério (2023), em representações, imagens e discursos do passado colonial que são repostos discursivamente na atualidade contemporânea – racializada – demarcando as nossas diferenças com base em cadeias de significados que atravessam os nossos corpos, com consequências práticas.

O percurso formativo do subprojeto Pedagogia-BA, desde sua criação, foi constituído por momentos intercalados entre a universidade e a instituição de Educação Infantil, para que os bolsistas Participassem de momentos de planejamentos, observações das ações das e com as crianças bem pequenas em seus cotidianos, contato com as famílias, reuniões, palestras, leituras, apresentação de trabalhos e realização de ciclo de reflexões com temáticas pertinentes à Educação Infantil, em uma perspectiva antirracista. Naquele momento, estavam inseridos na escola campo, espaço em que ocorreu a experiência, 8 bolsistas, sendo um homem e sete mulheres, entre eles, cinco brasileiros e três africanos de diferentes países lusófonos. A sala do grupo 3-A era composta por quinze crianças, oito meninas e sete meninos. Em relação ao pertencimento étnico-racial, a maioria das crianças era negra – pretas e pardas –, de acordo com o diagnóstico realizado pelos bolsistas com as famílias, no início do ano de 2023. Uma das análises, a partir do diagnóstico, levou à identificação de que as crianças Não tinham acesso a livros com representatividade negra e, também, não possuíam bonecas contemplando a diversidade étnico-racial.

Entre as atividades desenvolvidas na escola campo, ganha destaque, para o presente texto, aquela planejada para a Semana do Brincar. A Semana do Brincar foi uma ação que integrou o calendário escolar de atividades para a Educação Infantil do município, buscando garantir a todas as crianças da creche o direito constitucional de brincar e interagir com a natureza. O foco do trabalho com a natureza surgiu

como proposta pedagógica após as educadoras constatarem, por meio de observações e discussões, que as crianças passaram por diversas mudanças no período de pandemia e que seus modos de brincar, por ficarem por um longo período confinadas em suas casas, havia se modificado, da mesma forma que seus contatos com a natureza.

Para a compreensão da experiência vivenciada, o texto seguirá esta estrutura: além da introdução e considerações finais, será apresentado o percurso metodológico para a realização da Semana do Brincar, articulado ao referencial teórico sobre natureza em uma perspectiva africana, a partir da Lei 10.639/2003.

O PLANEJAMENTO DA AÇÃO... BRINCAR COM ELEMENTOS DA NATUREZA

As atividades aqui relatadas se referem ao estágio supervisionado de Educação Infantil de bolsistas que frequentaram a escola campo desde outubro de 2022. Conforme previsto em Lei⁶, foi possível a utilização de parte das horas do Programa de Iniciação à Docência para o desenvolvimento do estágio. Nesse caso, o estágio foi realizado com o mesmo grupo de crianças e sob o acompanhamento da mesma supervisora do PIBID. A Semana do Brincar, inicialmente proposta pela gerência de Educação Infantil da Secretaria de Educação do município de São Francisco do Conde-BA, foi desenvolvida em abril de 2023 e teve como tema principal, como mencionado, a natureza. A partir da definição do tema, a orientadora de estágio, que também coordena o Subprojeto de Pedagogia-BA, acompanhou os bolsistas/estagiários na elaboração do plano de ação que seria implementado, assim, o processo foi de forma triangulada: estágio supervisionado de Educação Infantil-PIBID-escola campo.

⁶ Resolução *ad referendum* CONSEPE/Unilab nº 267, de 17 de julho de 2023.

Com o tema da Semana do Brincar, entre outros objetivos, buscou-se: 1) criar possibilidades para que as crianças aprendessem acerca da natureza; 2) ampliar as conexões das crianças bem pequenas com o meio ambiente e a natureza do ambiente; 3) explorar as características de elementos da natureza e desenvolver habilidades de explorar sons de animais e aqueles presentes no ambiente. Para o planejamento, foram seguidas as orientações de Luciana Esmeralda Ostetto (2000, p. 177), para quem o planejamento na Educação Infantil significa:

[...] entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

Considerando a criança como o centro do planejamento, três aspectos foram priorizados: a concepção de natureza, a brincadeira e a organização do tempo e do espaço. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no art. 9º, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: 1) incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social; e 2) promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. Trabalhar com as crianças para que possam aprender sobre e com a natureza requer uma concepção baseada no cuidado, preservação e interação, e não em exploração e destruição. Conforme argumenta Somé (2002, p. 16), “[...], o relacionamento entre o homem e

a natureza é traduzido na construção da comunidade e das relações entre as pessoas.”.

Essa visão de mundo está de acordo com o que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a partir da Lei 10.639/2003, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 ao tornar obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Nas diretrizes consta que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica nos diferentes níveis, desde a Educação Infantil, devem providenciar e apoiar de forma sistemática os professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino cujo foco seja a história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais. Para tanto, seguimos o orientado pelo professor Luís Domingos (2011, p. 10), para quem “a finalidade da existência do homem na cosmovisão africana está estabelecido no universo e é influenciado pela ordem dos seres na natureza”. Nessa cultura, o homem é muito próximo da natureza, não se tratando apenas de uma relação de tirar proveito dela, mas de respeito e cumplicidade. A vida humana em si é inspirada pelos elementos vivos e não vivos da natureza (sol, árvores, estrelas, terra, rios, animais, montanhas etc.). Ainda, na filosofia africana, especialmente no grupo linguístico banto, o autor citado reafirma que ao:

[...] possuir o tal conhecimento permite ao homem explorar mais as forças do Universo, da natureza em função do seu próprio desenvolvimento integral, da sua própria libertação. E um dos sentidos profundos dos Africanos é estabelecer como última meta: fazer da natureza um espaço de residência humana e de cultura, para viver de maneira durável, harmoniosa e em equilíbrio (Domingos, 2011, p. 11).

Foi com essa concepção que a proposta foi direcionada para desenvolver as brincadeiras, trazendo elementos da natureza para uma aproximação maior para que as crianças pudessem ter um contato sensível, por meio de possibilidades que assegurassem o seu desenvolvimento de forma integral. As crianças, como se sabe, precisam brincar para despertar a sua imaginação, criatividade e viver sua infância de forma plural. O brincar em contexto infantil deve valorizar e dar visibilidade ao legado ancestral, não esquecendo que a natureza faz com que as crianças fortaleçam suas identidades, por meio de trocas compartilhadas entre pares.

O cotidiano das crianças em espaços de Educação Infantil representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com elas. Assim, a rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. Para Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2001, p. 67), “organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades”. Entre as possibilidades de organização do tempo e espaço, a proposta pedagógica utilizada e adaptada às crianças, ao contexto e ao tempo possível para a regência desenvolvida foi uma sequência didática, considerada como aquela planejada e orientada com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequências com a intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir, paulatinamente, resolvendo problemas a partir de diferentes proposições.

EXPERIÊNCIAS COM A NATUREZA NA PERSPECTIVA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: OS BOLSISTAS COM AS CRIANÇAS NO ESPAÇO DA CRECHE

O desenvolvimento da regência e do plano de ação descrito, conforme previsto para o estágio, teve os bolsistas como protagonistas que assumiram o desenvolvimento de todas as atividades vinculadas à rotina das crianças, desde o acolhimento até as atividades permanentes – alimentação, higiene, sono e atendimento das necessidades específicas de cada criança. Conforme registro:

A rotina começou com as brincadeiras livres e o café. No momento em que as crianças estavam no café, fui organizar o ambiente adequado com a proposta pedagógica que seria a contação de história e, em cima do tatame, no canto da sala, coloquei almofadas e, no centro, coloquei papel de cera marrom e em cima, coloquei a caixa forrada com as cores, no modelo de pano africano, e dentro coloquei colares com penduricalhos de ostra. Levei contas (colar de miçangas), coloquei um mapa com países africanos que falam a língua portuguesa – os PALOPs, colocamos búzios, quatro ramos de folhas (alecrim, macassar, espírito de lima e manjeriço), os chocalhos, com milho branco e amarelo, feijão preto, sal grosso e semente de girassol, um boneco e o livro 'Meu avô é um tata' (Diário de campo, primeiro dia da regência, 24/05/2023).

De acordo com Malaguzzi (1999), o ambiente é visto também como algo que educa a criança; na verdade, ele é considerado o terceiro educador, após a família e os professores que estão com as crianças, já que os ambientes que são organizados buscam promover uma forma mais dinâmica de aprendizagem delas. Para o autor:

[...] valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividade, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (Malaguzzi, 1999, p. 157).

Nesse sentido, com o relato, é possível compreender como um ambiente pode ser organizado para propiciar aprendizagens sobre elementos que são vinculados à história e cultura africana e afro-brasileira, um ambiente que educa o olhar e as experiências vivenciadas pelas crianças, a partir da diversidade cultural. O mesmo ocorre com o descrito que segue:

O momento que sempre era de brincadeira livre, identifiquei como brincadeira orientada. As crianças aproveitaram muito, então expliquei o que era cada elemento que tinha levado, fiz eles pegarem em tudo para sentir a textura, os cheiros, uma criança falou: 'que a folha espírito de lima era fedida', então peguei a folha e cheirei e respondi para ela que não havia achado, passando um tempo, o menino cheirou novamente e falou: 'o cheiro tá bonzinho agora'. Achei o momento interessante porque a criança foi testar, experimentar. Falei sobre o significado e a importância daquelas folhas e para que serviam – assim, surgiram questionamentos por parte das crianças: se podia comer? se podia tomar banho? Expliquei que sim e, nesse momento, a coordenadora, que estava presente, começo a cantar a música 'alecrim dourado', todos cantamos e as crianças sacudiram os seus chocalhos que haviam sido confeccionados. Em seguida, as crianças foram brincar de fazer comida com os elementos da natureza que estavam disponíveis até o horário do almoço (Diário de campo, primeiro dia da regência, 24/05/2023).

Para Guimarães (2006, p. 69-70), o espaço da Educação Infantil deve ser uma forma de organizar o mundo, sendo assim, é necessário apresentar às crianças situações diversas e expressivas, favorecendo a elas formas distintas de experimentação. Nesse sentido, os materiais apresentados para as crianças devem ampliar suas capacidades de expressão e de sentidos. Ainda, para a autora, é a partir de atividades que explorem sabores, cheiros, texturas diversas e cores que as crianças ampliam seus conhecimentos e têm possibilidades de conhecer o novo e o diverso. O conhecimento que tem sido apresentado às crianças nos espaços de Educação Infantil contempla o mundo a partir de uma única

visão – ocidental –, em que há apenas uma forma de ser, conhecer e estar no mundo. Sendo assim, as experiências relatadas e propiciadas às crianças são aquelas preservadas por uma cultura que valoriza saberes ancestrais, presentes nas culturas africanas e indígenas, uma cultura em que a natureza e seus elementos fazem parte do ser humano e, portanto, dos mundos infantis e de suas brincadeiras. “As crianças observaram os colares de miçangas, elas pegaram o colar, colocaram no pescoço, correram para frente do espelho e ficaram olhando. [...] cada objeto retirado da caixa era uma descoberta para as crianças, todas queriam pegar e experimentar” (Diário de campo, primeiro dia da regência, 24/05/2023). As crianças reconheciam alguns objetos e os identificavam pelo nome, outras crianças aprenderam o nome durante a vivência. As atividades promoveram a descoberta de algo novo, significativo para as crianças, pois permitiu que elas conhecessem e explorassem a partir de um novo olhar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), as brincadeiras e as interações devem ser eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil. O documento orienta que as propostas pedagógicas das escolas de Educação Infantil garantam a convivência e relação com as outras crianças, além da brincadeira, saúde, liberdade, proteção e apropriação de conhecimentos.

Outra atividade desenvolvida foi uma brincadeira que teve sua origem em Moçambique, mas que também se brinca no Brasil. Primeiro, mostrei a impressão da bandeira de Moçambique e dos países e de outros países que falam a língua portuguesa. Explicamos que na cidade de São Francisco do Conde e na creche, tinham pessoas que vieram desses países e que o Pedro, era uma delas e que veio de Angola. Iniciei a explicação da brincadeira fazendo a divisão em ‘Terra e mar’. No lado terra coloquei no chão elementos da natureza e do lado mar, elementos da água. As crianças

ficaram olhando as coisas no chão e perguntando o que eram – animais, pedras coloridas, o mar, a cachoeira... – tudo era novidade. Para iniciar a brincadeira pegamos os chocalhos e mostramos como seria e, assim, brincaram, quando a criança não conseguia pular para o lado e somente para frente, ajudava e ela ficava feliz por conseguir (Diário de campo, primeiro dia da regência, 25/05/2023).

As brincadeiras ocorridas nos espaços de Educação Infantil podem ser livres e, também, dirigidas, ambas são fundamentais. Na brincadeira dirigida, entre outros aspectos, as crianças podem se relacionar umas com as outras, expressando seus diferentes sentimentos e vivenciando situações de colaboração e respeito. Além de participarem de um momento lúdico, como descrito no relato, as brincadeiras contribuem para a construção do conhecimento, fazendo com que cada criança classifique, ordene, estruture, resolva pequenos problemas e ultrapasse seus próprios limites. O relato permite perceber a quantidade significativa de experiências vivenciadas pelas crianças, desde conhecer a existência de outros países, além do Brasil, diferentes lugares e características da natureza, mar e terra e os elementos concretos, até pegar e sentir texturas e diferenças como animais, pedras coloridas. A brincadeira dirigida foi ampliada e articulada com outras referências também presentes nas discussões sobre as formas de se trabalhar a partir da Lei 10.639/2003.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o conjunto de experiência, foi possível aprender sobre as possibilidades de aprendizagem por meio das brincadeiras e a potencialidade que estas suscitam no cotidiano das crianças, incentivando a curiosidade e a exploração dos elementos presentes no meio em que habitam. “A natureza é farta de elementos que enriquecem o brincar infantil” (Brasil, 2012, p. 47), sendo assim, por meio das

atividades desenvolvidas é possível afirmar que as vivências com a natureza favorecem o desenvolvimento de forma integral, possibilitando a promoção e o envolvimento das crianças com o meio ambiente e a conservação da natureza, visando à elaboração do seu conhecimento sobre o mundo (Brasil, 2013). As vivências e as práticas visibilizaram a forma como as crianças aprendem e se expressam de acordo com suas peculiaridades, ou seja, cada uma no seu ritmo, elas observaram, brincaram e interagiram. Elas – as crianças – brincam para conhecer o mundo, os outros e a si mesmas, desde muito cedo. No entanto, o aprendizado mais significativo, para os bolsistas, foi a concepção que, desde o planejamento, guiou o fazer com as crianças. Trazer para o contexto da Educação Infantil e trabalhar a natureza a partir de uma concepção em que homem e natureza são sempre compreendidos como indissociáveis é perspectivar que um outro mundo é possível e que é esse mundo que queremos construir com as crianças.

CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR AS REFLEXÕES E OS APRENDIZADOS COM AS CRIANÇAS

Com base nas experiências acima relatadas, deve-se ressaltar as contribuições e a importância do subprojeto de Pedagogia-BA, juntamente com a prática de estágio obrigatório. Ambos os processos foram fundamentais para o aprendizado da importância de teoria e prática reflexivas, adequadas ao momento em que as crianças, com suas peculiaridades, encontravam-se. A experiência certamente assegurou, para os bolsistas que escolherem a Educação Infantil como campo profissional, uma base sólida tanto teórica quanto prática para ser um educador antirracista e que respeita o direito das crianças a uma Educação Infantil de qualidade. Ainda, por meio da frequência à escola campo, os bolsistas tiveram a oportunidade de estar envolvidos com o

corpo docente, possibilitando a inserção no cotidiano das crianças, desde as observações, práticas de planejamento, regências, trocas de conhecimentos, saberes e experiências e relação com as famílias e suas diversidades. Como parte do processo formativo, é necessário pontuar, também, as dificuldades presentes nos espaços de Educação Infantil, entre outras, a falta de estrutura física e, especialmente, de materiais para o desenvolvimento de atividades que contemplem práticas pedagógicas antirracistas. Realizar vivências nessa perspectiva requer um olhar e um fazer diferenciados, visando a uma ação de qualidade para e com as crianças.

As experiências narradas buscaram valorizar as vivências das crianças e criaram oportunidades para os seus aprendizados por meio do brincar no ambiente com elementos da natureza. A inclusão das crianças em todas as fases da execução da proposta propiciou a participação e Estimulou questionamentos, visando o aprendizado. Os bolsistas/ estagiários exerceram a função de mediadores, construindo e explorando diferentes perspectivas, para além da sala e criando situações para que as crianças pudessem observar, pesquisar, experimentar e vivenciar variadas maneiras de aprender. A Educação Infantil precisa ser o espaço em que as crianças têm direito de ser criança, em que suas maneiras de ser, Agir, aprender e estar no mundo sejam asseguradas e, ainda, que todas as suas histórias e seus marcadores sociais da diferença sejam Respeitados e aprendidos como positivos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC, 2004.

DOMINGOS, Luís Tomás. A visão africana em relação à natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH – QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ESTUDO DAS RELIGIÕES E RELIGIOSIDADES, 3. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá (PR), v. III, n. 9, 2011.

GUIMARÃES, Daniela de O. Educação infantil: espaços e experiências. **O Cotidiano na Educação Infantil**, [S.l.], v. 23, p. 68-77, nov. 2006.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., nov. 2010, Belo Horizonte.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn (org.). **As Cem Linguagens da Criança**: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. 320 p.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas: Papirus, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto. In: RATTI, Alex; RIOS, Flávia M.; SANTOS, Marcio André dos. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2002.

ATELIÊ FOTOGRÁFICO COMO PROPOSTA PARA TRABALHAR A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL: CONEXÕES ENTRE AS LENTES DAS CRIANÇAS PEQUENAS E OS BOLSISTAS DO PIBID-BA

*Aminata Arcadia Vaz Jaite*¹

*Antônio Pedro Eduardo*²

*Cristina Teodoro*³

*Maria dos Reis R. dos S. Santana*⁴

*Nubiane Andrade da Anunciação*⁵

*Thiago Lima de Jesus Evangelista*⁶

Subprojeto Pedagogia-Bahia

INTRODUÇÃO

O texto apresenta a experiência vivenciada por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com Crianças na faixa etária de 5 anos que frequentavam uma escola de Educação pré-escolar, no município de São Francisco do Conde-BA. Os bolsistas faziam parte do subprojeto de Pedagogia-BA, vinculado ao programa mencionado e que tinha como objetivo, entre outros, propiciar aos bolsistas situações de aprendizagens e reflexões sobre formas de observar, planejar, desenvolver, registrar e avaliar práticas pedagógicas ocorridas no cotidiano da Educação Infantil, tendo como foco bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, e, ainda,

¹ mymidjakite@gmail.com

² edlaniaeduardo@gmail.com

³ cristina.teodoro@unilab.edu.br

⁴ mariasantanarodrigues07@gmail.com

⁵ nubiane986843699@gmail.com

⁶ thiagolim013@gmail.com

identificar ações direcionadas para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e aquelas que resultaram da promulgação da Lei 10.639/2003.

A experiência relatada foi desenvolvida por meio de um ateliê fotográfico, como proposta de planejamento para e com as crianças da Educação Infantil. A proposta foi elaborada e coordenada pelas professoras regentes das turmas de pré-escola, com a participação coletiva dos bolsistas do subprojeto de Pedagogia-BA, um grupo constituído por cinco mulheres e três homens, brasileiros e africanos oriundos de países africanos lusófonos. A proposta do ateliê fotográfico Emergiu do plano curricular da rede municipal de ensino para a Educação Infantil em São Francisco do Conde, visando discutir a temática sobre identidade. O objetivo geral do ateliê fotográfico *Das janelas da escola... o mundo à minha volta* foi refletir sobre as possibilidades de aprendizagens com as crianças, por meio do registro fotográfico na prática docente da Educação Infantil. Na realização da proposta, Participaram trinta crianças que faziam parte do Grupo V (matutino) e Grupo IV (vespertino), ou seja, quinze crianças de cada turma/turno. As ações ocorreram nos turnos em que as crianças estavam matriculadas, durante os meses de março e abril de 2023. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), de caráter mandatório, a Educação Infantil é entendida como a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 1).

Para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), a Educação Infantil deve viabilizar a integração entre os aspectos emocionais, físicos, cognitivos, afetivos e sociais das crianças, seres humanos indivisíveis e completos. Em relação à constituição da identidade das crianças, consta, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009), que as propostas pedagógicas da primeira etapa da educação básica devem respeitar os princípios éticos da autonomia e do respeito às identidades, entre outros. Afirmam, ainda, que tais propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos “[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.” (Brasil, 2009, p. 2). Além disso, as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2009) propõem que, por meio das interações e brincadeiras como eixos norteadores, as crianças ampliem seu contato com outras crianças e grupos culturais e, assim, expandam padrões de referência e identidades, por meio do diálogo e vivência com a diversidade, e que, ainda, as identidades pessoais e coletivas das crianças são construídas nas relações e práticas cotidianas vivenciadas.

Para a compreensão da experiência vivenciada, o texto seguirá esta estrutura: além da introdução e considerações finais, será apresentado o percurso metodológico para o desenvolvimento do ateliê fotográfico com as crianças, articulado ao referencial teórico sobre identidade em uma perspectiva das relações étnico-raciais.

PLANEJANDO O PROJETO ATELIÊ FOTOGRÁFICO: O FOCO NAS CRIANÇAS

Durante as discussões sobre as necessidades das crianças e sob, emergiu a proposta de desenvolver um ateliê como ferramenta

pedagógica para compor e construir práticas que fomentam o olhar diversificado das crianças. Porém, trabalhar com ateliê como proposta de planejamento na Educação Infantil não é uma tarefa simples, é necessário pensar e planejar os espaços, os materiais e as atividades minuciosamente, visando possibilitar experiências ímpares no contexto. Para que isso ocorresse, foi preciso obter conhecimento sobre o que estava sendo planejado como experiência para e com as crianças, ou seja, como afirma Vecchi (2017, p. 18), ao trabalhar com ateliê, “[...] devemos ir além dos materiais e das técnicas e trabalhar o processo de empatia e a intensa relação com as coisas que o ateliê promove”. Naquele momento, além da proposta do ateliê, Também trabalhamos com outras linguagens, como o desenho, a escrita, e a oralidade. De forma mais direta, foi possível a exploração da linguagem fotográfica, como elemento produtor de registro que medeia e proporciona a autenticidade do olhar da criança, seus gostos e sua expressividade. Para Gobbi (2010):

As crianças expressam-se utilizando várias linguagens, com as quais constroem a si mesmas e as culturas nas quais estão inseridas levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações, mas que, por vezes, encontra-se enfraquecida no cotidiano infantil devido à ausência de propostas, que mesmo simples, procurem garantir processos de criação em que os questionamentos, a busca criativa por diferentes materiais, o respeito pelo trabalho individual e coletivo, estejam presentes.

Assim, garantir espaços para que a criatividade das crianças pudesse emergir foi o foco da atividade. No entanto, cabe ressaltar que foi durante a presença e participação dos bolsistas no cotidiano com as crianças que eles, ao observar, notaram e registraram em seus diários reflexivos o quanto elas apresentavam resistência em relação a “cores escuras”, “materiais opacos”, literaturas voltadas para as relações étnico-raciais,

expressando, muitas vezes, em suas falas, uma preferência a um padrão de beleza branco. Como diz Ostetto (2008, p. 21), “o exercício de registrar o cotidiano vivido com um grupo de crianças é uma aprendizagem e um grande desafio, principalmente porque o educador, para tanto, precisa necessariamente observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas suas também”.

Foi a partir dessas observações registradas que a atenção nas interações das e entre as crianças foi reforçada, confirmando que algumas das crianças apresentavam resistência em relacionar-se com outras crianças durante o desenvolvimento das atividades. As crianças rejeitadas sofriam impactos negativos e, ao se olharem no espelho, diziam não gostar do que estavam vendo. Foi com o intuito de enfrentar e questionar tais situações que o planejamento para o desenvolvimento do ateliê fotográfico foi realizado, contando com a participação de professoras e bolsistas para trabalhar a identidade da criança franciscana, partindo do lugar em que ela está, a escola. De acordo com Bento (2012), em seu trabalho “A identidade racial em crianças pequenas”, pesquisadores sobre o assunto têm destacado que:

Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza. Ainda, crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito (Bento, 2012, p. 134).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a identidade da criança é constituída a partir de seus marcadores sociais, entre outros, o racial e que cabe às instituições de Educação Infantil desenvolver ações de combate ao processo de racialização compreendida, de acordo com Fanon e analisada por Silvério (2023), em representações, imagens e

discursos do passado colonial que são repostos discursivamente na atualidade contemporânea – racializada – demarcando as nossas diferenças com base em cadeias de significados que atravessam os nossos corpos, com consequências práticas e impactos na subjetividade de adultos e, principalmente, das crianças. Sob esse aspecto, o desenvolvimento do ateliê foi fundamental.

Para o início das atividades, foram realizadas leituras sobre ateliê na Educação Infantil e pesquisas de práticas realizadas na mesma perspectiva de aprendizagem com as crianças. As professoras responsáveis pelas turmas e a coordenação pedagógica discutiram sobre a linguagem mais propícia para a execução das ações no ateliê. Foi eleita a fotografia, que possibilitaria documentar as imagens que as crianças gostariam de registrar conforme seu olhar e explorar materiais que poderiam ser disponibilizados (celulares, câmeras fotográficas) e que estavam ao alcance do nosso plano de ações. Em seguida, foi apresentado um esboço do projeto ateliê fotográfico às demais professoras e aos bolsistas do PIBID, durante as reuniões de planejamento pedagógico que Aconteciam mensalmente.

A REALIDADE PELO OLHAR DAS CRIANÇAS...

Para concatenar com uma proposta pedagógica protagonizada pelas crianças, foi proposto trabalhar com a realidade delas, considerando a cultura local e a localização da escola e do seio familiar, mediando suas compreensões sobre as atividades e estimulando sua participação na realização das ações. Como mencionado, existem diversas formas de linguagens que podem ser exploradas pelas crianças pequenas, mas foi utilizada a linguagem fotográfica, que, conforme Anjos e Barreto (2022, p. 5) acreditam, “pode ser considerada como arte

a partir do momento em que é uma interpretação da realidade, e não apenas uma cópia”. A fotografia, como linguagem e arte, trouxe consistência e direção para o desenvolvimento e efetivação do projeto. No entanto, este ganhou encantamento ao se pensado e planejado considerando os mundos infantis e os lugares das crianças e de suas realidades, ou seja, a instituição escolar e os locais ao seu redor.

Primeiro, foi realizada a leitura da história *Da minha janela*, do autor Otávio Júnior (2019), para que as crianças pudessem compreender o que era uma produção fotográfica vinculada à sua realidade geográfica. Após a leitura, foi perguntado para as crianças o que elas viam do lado de fora, quando as janelas da sala foram abertas. Em seguida, com a mediação dos bolsistas, foi realizado um passeio na parte externa da escola, onde as crianças fizeram registros fotográficos dos diversos espaços e, posteriormente, já em sala, descreveram pormenores dos momentos vividos. Foram disponibilizados, para os registros, os celulares dos adultos, para que as crianças fotografassem o que mais chamava a atenção naqueles espaços. A participação de todos os bolsistas foi imprescindível para o desenvolvimento da atividade. Em um dos momentos, os bolsistas atuaram como mediadores, sendo escribas das narrativas infantis, quando as crianças descreviam o que observaram durante a visita aos espaços externos da escola.

Durante as observações dos espaços, das paisagens dentro e fora da escola, as crianças apontavam incansavelmente o que elas gostaram de ver. Dentre tantas conversas, uma das crianças dissera: “Olha a orla, dá para ver daqui da escola. Eu brinco todo domingo lá!”. A circulação pelos espaços externos da escola possibilitou o surgimento de novas descobertas. Outra criança disse: “Olha só, venham tirar uma *selfie* amigas”. A professora, naquele momento, perguntou: “Você sabe o que é *selfie*?”. E ela imediatamente respondeu: “Sim, pró! É a foto da gente

mesma!”. A atividade, como um todo e posteriormente, quando as crianças foram desafiadas a desenhar o que havia nas proximidades da nossa escola, gerou um imenso mapa norteador dos espaços para ser explorado, com a riqueza de detalhes sob a ótica infantil. Um exemplo foram os desenhos dos imóveis, comércio, escola, hospitais etc. Entre um desenho e outro, uma das crianças do Grupo V desenhou um imóvel e escreveu a palavra “remedo” na fachada; quando foi questionada sobre o que significava aquela palavra, ela respondeu: “Pró! essa é a farmácia, onde vende remédio”.

O que ficou evidenciado e que mais chamou a atenção das crianças foi o produto final das ações realizadas, ou seja, a exposição das fotografias que elas registraram. Com brilho nos olhos, passavam as mãos sobre as imagens fotográficas e apontavam os detalhes dos lugares fotografados. As expressões corporais e os sorrisos confirmavam o prazer em terem participado, com autonomia, das atividades e dos registros. A exposição foi a comprovação de que ali estavam as imagens que foram registradas com base nos seus olhares, sem intervenções diretas do adulto, e sim, o desejo em fotografar o que realmente lhe importava. Como argumenta Maria Fernanda Nunes (2009, p. 47):

É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma Educação Infantil em que as crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano, que ao invés de se transformar numa rotina de espera e da mesmice, possa se caracterizar como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca.

Após os registros fotográficos e orais (áudios) das crianças a respeito de cada momento fotografado, foi criado um álbum digital com imagens e palavras-chaves em cada imagem, que, em seguida, foi compartilhado com as crianças. Por fim, elas observaram os registros

de cada uma delas. Para culminarmos nosso ateliê, realizamos a exposição fotográfica das imagens e suas respectivas narrativas. Durante o desenvolvimento das atividades, algumas crianças ainda apresentavam resistência em fotografar umas às outras e, em algumas situações, as interações apresentavam negação em poder registrar a imagem do colega, mas, a cada passo, os diálogos foram sendo construídos e novas experimentações eram exploradas por elas, a cada dia. Também durante a atividade, ocorreram questionamentos por parte das crianças em relação aos bolsistas africanos; devido aos seus sotaques, as crianças perguntavam: “Por que você fala inglês?”, “De onde você veio?” etc. demonstrando, assim, curiosidade e certo interesse pela diversidade presente no contexto da Educação Infantil.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Um dos desdobramentos das atividades e da temática sobre identidade foi a proposta apresentada pelos bolsistas: a construção da árvore genealógica das crianças. A árvore foi desenvolvida e tudo era registrado quando crianças mencionavam os nomes dos avós (maternos e paternos), pais, irmãos e das professoras e dos bolsistas. Os bolsistas mediavam a escrita dos nomes dos familiares, apresentando a figura de cada letra e seu respectivo som. As crianças eram orientadas a diferenciar nomes próprios dos apelidos, as funções parentais e a composição da sua rede familiar. Segundo Vecchi (1999), o ateliê tem duas funções: oferecer um lugar em que as crianças podem se tornar exímias em técnicas como pintura, desenho, trabalhos com argila etc. Em segundo lugar, ajudar os professores a entenderem como as crianças têm liberdade expressiva, cognitiva, simbólica e vias de comunicação para o desenvolvimento da autonomia e criação. Na prática docente,

com a experiência, foi possível desenvolver diversas formas de nutrir as memórias das crianças com registros dos espaços internos e externos da nossa escola, assim como o trabalho sobre suas identidades, constituídas pela família, pela cultura e suas subjetivações emergidas no cotidiano da Educação Infantil.

O decorrer das atividades foi importante para os bolsistas em diversos aspectos. Eles puderam conhecer parte das vivências das crianças em suas particularidades, uma vez que as crianças perguntavam e contavam sobre suas vidas, o que faziam fora da escola, seus desejos, o que queriam aprender, além de conviverem com professores do sexo masculino, mulheres negras e pessoas de outros países e culturas. A partir das interações com as crianças, os bolsistas apontaram aprendizados, sendo um deles o ato de escutar as vozes das crianças, destacando em seus diários reflexivos a importância de elaborar contextos, partindo das curiosidades que as crianças apontam, ou seja, um currículo que é narrativo. Ainda, eles respondiam às curiosidades das crianças sempre fazendo novos questionamentos sobre o olhar delas, em relação às suas aprendizagens, seus ambientes e suas interações com o outro. Souberam respeitar o tempo das infâncias e as singularidades de cada criança, demonstrando total interesse em atender as necessidades que tendem a viabilizar o pleno desenvolvimento infantil, de acordo com as normativas nacionais da Educação Infantil.

Assim, é importante ressaltar que, ao tratar sobre as questões raciais com as crianças pequenas, todos os envolvidos aprendem juntos a constituir a própria identidade. Por exemplo, quando as crianças foram orientadas a se autodesenharem, construir uma imagem de si, algumas crianças não pintavam a cor de sua pele de tons de marrom ou preto. Nesse momento, alguns bolsistas conversavam com as crianças, com o objetivo de a criança utilizar o lápis em tom marrom e/ou preto

na cor da sua pele. O diálogo prevalecia de maneira respeitosa e saudável, ou seja, é importante intervir para que as crianças tenham outras referências em uma perspectiva positiva. O que ficou de reflexão é que é processual o reconhecimento de si mesmo e que não é possível impor, mas sim propor situações e contextos em que se fomenta o conhecimento de si e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, com esta proposta, apresentar a construção do ateliê como perspectiva de planejamento para as crianças pequenas da Escola Municipal Monteiro Lobato, no município de São Francisco do Conde. Foram exploradas e compartilhadas diversas atividades pedagógicas, desenvolvidas e planejadas por meio do interesse das crianças e mediadas pela professora regente, pela agente de apoio de Educação Infantil e pelos bolsistas do PIBID.

O objetivo do trabalho foi refletir sobre as possibilidades de aprendizagens por meio do registro fotográfico na prática docente da Educação Infantil. Foram contextualizadas, para e com as crianças, práticas pedagógicas que dialogaram com o olhar da escola como um grande ateliê, lugar onde se constrói conhecimento e valoriza a criança como centro no processo da construção de saberes. As práticas Pedagógicas desenvolvidas transcenderam o material e a oralidade, assim como as quatro paredes da sala, quando entraram em contato com a percepção da criança, pois somente é possível explorar práticas Pedagógicas que são organizadas a partir do livro, mas que transcendem o objeto livro, as narrativas e os personagens.

Ao prever que os questionamentos seriam realizados por parte das crianças, durante as vivências, foi refletido: Por onde começar? Quais

materiais seriam necessários? Como iniciar uma proposta tão ampla? Diversas perguntas emergiram e respostas (in)diretas foram sendo geradas. Portanto, a primeira ação foi olhar para nós, enquanto professoras e bolsistas, e abrir nossas janelas. Assim, foi iniciado o ateliê fotográfico como proposta de planejamento pedagógico no cotidiano da Educação Infantil, ressaltando a escuta como um dos pilares que fez parte do desenvolvimento das atividades, sendo que os encontros e as atividades aconteceram conforme a rotina das crianças. Não é possível deixar de escutar o desejo dos sujeitos desse processo; as crianças tiveram as suas vozes escutadas, portanto, coube a elas expressar o que realmente lhes interessava naquele momento. Porém, para escutar, é fundamental conhecer e compreender o papel político e social da Educação Infantil. E tal compreensão somente se consolida por meio de estudos sobre as infâncias e suas multiplicidades, compartilhadas nos espaços infantis. Somente assim acontece uma educação com qualidade nos modos de aprender e de olhar o mundo a partir das lentes da criança pequena.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Marta Alessandra dos; BARRETO, Sonia Maria da Costa. A fotografia no desenvolvimento da identidade da criança na educação infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Santa Lúcia, em Presidente Kennedy. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270118, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270118>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil 9.394/96**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis2003/10.639. Acesso em: 16 ago. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec>.

gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: MEC, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 98- 117.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6678-multiplaslinguagens&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2023.

JÚNIOR, Otávio. **Da minha janela**. Ilustrações de Vanina Starkoff. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, P. (Org.) **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009. p. 33-47.

OSTETTO, Luciana E. (org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

SILVÉRIO, Valter Roberto. In: RATTI, Alex; RIOS, Flávia M.; SANTOS, Marcio André dos. **Dicionário das relações étnico-raciais contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2023.

VECCHI, Veia. **Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância**. São Paulo: Phorte, 2017.

AÇÕES DO PIBID-PEDAGOGIA PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA VICENTE FERREIRA EM REDENÇÃO-CE

*Francisca Joyce Santos Lima*¹

*Larissa Silva Martins*²

*Marcelo Manuel da Silva*³

*Fatima Maria Araújo Bertini*⁴

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem mostrando a sua importância para formação de professores e inserção de bolsistas nas escolas do município, com uma escuta sensível e um olhar curioso e investigativo, em busca de aprendizados e experiências, possibilitando assim uma relação e vínculo entre universidade, escola e comunidade, visto que o programa oportuniza experiências de iniciação à docência, isto é, a articulação da teoria e da prática, que nos permite a imersão no campo (escolas públicas). O PIBID visa promover e estimular “a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010 *apud* Martins, 2022). Reafirma-se também a importância desse programa tanto para os futuros docentes quanto para as escolas que estão recebendo esses bolsistas, pois ambos estão buscando realizar em suas práticas o compromisso com a educação pública de qualidade, proporcionando, assim, uma observação e atuação conjunta, em que

¹ joyce.lima@aluno.unilab.edu.br

² larissasm825@gmail.com

³ marcelobanguiquidi@gmail.com

⁴ fatimabertini@unilab.edu.br

ambos estão em constante aprendizagem e formação. Decerto, “a formação docente dos cursos de licenciatura visa instruir as pessoas que futuramente estarão nas salas de aula para atuar como docentes” (Martins, 2022, p. 226).

Este capítulo corresponde ao compartilhamento das experiências adquiridas durante a nossa atuação enquanto bolsistas do programa. Essas experiências partem da realização de atividades que estão vinculadas ao cumprimento de uma educação descolonizadora e antirracista, pois o curso de Pedagogia tem essa proposta que, para além de cumprir os objetivos propostos no caderno de formação para o subprojeto, apresenta requisitos de buscar um compromisso ético para o respeito, valorização e disseminação dos valores e princípios de raiz africana e afro-brasileira, isto é, pautar a temática das relações étnico-raciais e indígenas nas escolas, que resulta também na abordagem das diversidades, sejam elas cultural, social, racial, de gênero ou de religiosidades, sempre na busca de realizar uma educação que trabalhe a perspectiva da descolonização e de uma matriz teórica afro-referenciada.

DESENVOLVIMENTO

O primeiro contato com o campo concerniu em conhecermos a escola e seu público; foi marcado pela calorosa recepção, tanto dos alunos, com mensagens de boas-vindas, quanto da escola como um todo. Fomos bem recepcionados e acolhidos neste ambiente no qual iremos atuar e contribuir para a formação dos demais e para nossa própria formação. Foi uma experiência maravilhosa adentrar no espaço escolar, não mais como alunos, mas como docentes em formação, ao qual contribuiremos com a formação de outros estudantes. Ademais, uma

das coisas que debatemos antes de começarmos a frequentar as salas de aula foi a necessidade de conhecer na íntegra tanto a escola quanto a comunidade, para assim fazermos um mapeamento sobre o acesso e as condições dos alunos, em suma, entender primeiro a realidade dos alunos antes de conhecê-los. Portanto, visitamos alguns pontos da comunidade, como a creche e seu entorno, estádio esportivo, posto de saúde, fábrica da esperança, um espaço onde estudantes da escola Vicente Ferreira⁵ participam do projeto esportivo de tênis de mesa, que, além de torná-los atletas, promove lazer para essas crianças.

Em seguida, a proposta foi conhecermos o espaço escolar, não nos limitando apenas à sala de aula, mas incluindo o intuito de conhecer o funcionamento. Para além da observação, conversamos com alguns funcionários, que nos forneceram informações as quais poderíamos acompanhar durante nossas visitas à escola. Marcaram-nos as palavras de uma das professoras, que contou um pouco de sua experiência: “no princípio dá aquele friozinho, mas vocês com tempo vão se acostumando e amando a profissão de professor” (Ana), e o conselho que ela deixou foi que nunca tenhamos medo de dizer que não sabemos, “pois, quando tiver uma dúvida pergunte a quem já está nisso há mais tempo que você”. Portanto, compartilhar com o coletivo⁶ as experiências e aprendizados adquiridos proporcionou um momento enriquecedor de partilha, conhecimento e percepção das realidades de ambas escolas campo, Vicente Ferreira e Neide Tinôco⁷, que, apesar de estarem

⁵ Escola-campo onde atuamos como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), localizada em Boa Fé, Redenção-CE <https://www.escol.as/62158-vicente-ferreira-do-vale>

⁶ O PIBID Pedagogia está subdividido em três grupos, um atuando na escola Vicente Ferreira e dois na escola Neide Tinôco, na qual, em uma determinada data, reunimo-nos coletivamente para o planejamento de ações e compartilhamento de experiências das nossas atuações.

⁷ Localizada em Itapajá, Redenção-CE: <https://www.escol.as/62154-neide-tinoco-escola-municipal-eief>

localizadas em bairros diferentes, possuem realidades semelhantes, porém, apresentando suas especificidades.

Nesse sentido, buscando trabalhar com base na Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, o nosso PIBID procura trabalhar o afroletramento, buscando auxiliar no desenvolvimento do empoderamento negro, situando os povos racializados historicamente nas trajetórias de dores e também conquistas, considerando como fator de grande relevância a questão da diáspora, principalmente no Brasil, onde pessoas lidas como “pardas” não conseguem se reconhecer, saber os significados de sua ancestralidade e as violências que sofrem. Sendo assim, abordar a história por meio de afro-referência, trabalhando o afroletramento, é entendê-la a partir de uma voz que nunca foi ouvida e nem validada, sendo, do contrário, estigmatizada e invisibilizada.

Participamos de uma formação, na qual tivemos a apresentação do filme *Pode me chamar de Nadí*, um curta-metragem brasileiro de 2009, que conta a história de uma menina chamada Nadí, que, por sofrer racismo na escola, tenta esconder seu cabelo crespo com um boné, motivada por seus colegas que, insistentemente, acoassavam-na e zombavam de sua aparência. Quando Nadí tem seu boné roubado, num desses eventos de racismo, a menina se enxerga sem autoestima, pois, de tanto ouvir ofensas, começa a acreditar que seu cabelo é feio. Então, ela tenta usar um lenço enquanto não recupera seu boné e, nas tentativas reaver aquele acessório que esconderia o que ela mais detestava em si mesma, acaba conhecendo uma mulher negra, empoderada, que usa seu cabelo *black power* bem armado e que trabalha como modelo. Assim, a partir da reflexão em torno do que representa uma mulher preta, com cabelo *black* e modelo, Nadí percebe que a beleza negra existe e que reconhecer isso é como um grito de liberdade, pois a

menina nota que é possível ser bonita com o seu cabelo, apesar de todas as ofensas racistas que sofreu.

A partir desse filme, percebemos a importância de entender violências específicas que sofremos enquanto pessoas pretas, entender o auto-ódio que vamos construindo e cultivando em torno de nossa imagem, de nossa negritude, como destacou Fanon (2012), sentimento este que nos faz esconder traços nossos que acreditamos serem feios, repulsivos e dignos de serem escondidos, negados, modificados, e, assim, vamos nos tornando seres indignos, menos humanos, quando nos comparamos aos brancos, únicos autorizados e legitimados a serem belos. Quando enfim reconhecemos que isso é fruto da violência, do racismo, finalmente damos um passo rumo à identificação real de nós mesmos, enquanto seres humanos belos e potentes.

É preciso pontuar que o espaço escolar, tal como relata o filme, também é lugar onde ocorrem essas violências, onde ocorrem racismos cotidianos. E, nesse espaço, precisamos mostrar às crianças pretas que não existe apenas uma forma única e legítima de ser e que, então, a beleza é plural. Apreciar e debater em torno dessa obra fílmica, que carrega tantos significados de empoderamento negro e resgate de uma autoestima destruída pelo preconceito, é crucial para percebermos como as pessoas negras possuem as suas potencialidades minadas pelos racismos. Notar isso é peça-chave para que possamos lembrar, enquanto indivíduos historicamente despojados de direitos, muitas vezes até mesmo do direito mais básico, que é o de existir, que temos cultura, história e memória, ou seja, que temos ancestralidade, que nos direciona e orienta no entendimento de que somos seres ativos no mundo e que tudo o que perdemos fora covardemente retirado de nós, com consequências concretas até hoje.

Não obstante, nós, enquanto docentes e pesquisadores em formação, acreditamos ser de extrema relevância trabalhar constantemente no exercício crítico dessas reflexões, pois nos auxilia a perceber situações específicas vivenciadas em sala de aula. Olhar crianças racializadas e notar o seu lugar na classe, percebendo muitas vezes o seu deslocamento ou baixa autoestima, é passo fundamental para que comecemos a trabalhar no acolhimento dessas crianças, fazendo com que elas se sintam vistas, incentivando-as a reconhecerem a sua importância naquele espaço e na sociedade, instigando seu autorreconhecimento e valorização de si, ou seja, o seu real empoderamento. Esta atitude antirracista, ancorada na práxis de conhecer a realidade para ter condições de transformá-la (Freire, 2014), faz muita diferença no desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças e no reconhecimento da sua autoestima e das suas potencialidades.

1- ATIVIDADE NA ESCOLA SOBRE IDENTIDADES

A partir da nossa formação, com base no filme anteriormente descrito e posterior debate, planejamos aplicar uma atividade em sala de aula, pensando na necessidade de compreender como as nossas crianças se percebem. Então, considerando isso, elaboramos uma atividade chamada “construindo a identidade”, que ocorreu no dia 02 de fevereiro de 2023, na escola Vicente Ferreira, nossa escola campo, localizada no município de Redenção/CE. Na ocasião, pedimos aos alunos do 4º e 5º anos que se desenhassem num papel, ressaltando suas características, ou seja, como se enxergam. Da mesma forma, também fizemos vários desenhos na lousa com base nas características dos alunos presentes ali, de modo que eles melhor percebessem as diferenças de cabelos e características físicas entre todos.

Acreditamos que trabalhar a questão da identidade desses estudantes pode auxiliar no entendimento deles quanto ao reconhecimento da diversidade, notando que as diferenças não são algo negativo, mas sim parte da pluralidade que os compõe enquanto indivíduos numa sociedade. Isso é parte inicial do exercício de uma pedagogia engajada e emancipatória, como bem pontua hooks (2013), a partir do contexto dos estudantes, com base, primeiramente, no autorreconhecimento, isto é, no ato de se perceber enquanto indivíduo racializado ou não, dentro de uma realidade que ainda é produto de muitas violências históricas, de muitas formas de racismo. Então refletimos, a partir disso, que é preciso pensar, continuamente, em ações nesse sentido para a execução de uma abordagem emancipatória e fundamentalmente antirracista no desenvolvimento da educação, por meio da relação potente e desafiadora entre ensino-aprendizagem.

1.2- OFICINAS DA BONECA ABAYOMI

Seguindo os propósitos da atividade sobre identidade e considerando as reflexões realizadas desde a nossa primeira formação, em prol de uma educação antirracista, pensamos em realizar uma oficina de bonecas Abayomi, que é uma boneca feita de pano preto, geralmente a partir de retalhos, com significados muito relevantes para que possamos entender conceitos como autorreconhecimento e ancestralidade.

O nome Abayomi, de origem iorubá, significa “encontro precioso”, e conta-se, através de um mito bastante difundido, que essas bonecas eram feitas por mães escravizadas que, no trânsito forçado mar adentro, rumo a outros territórios que não seus lares, confeccionavam, a partir de suas próprias roupas, pequenas bonecas e as davam de

presente para seus filhos, para que pudessem brincar e, desse modo, distrair-se da realidade dolorosa que se impunha sobre eles.

Há, contudo, em torno desse mito, dois lados distintos. Um lado defende que a história pode ajudar mais pessoas a conhecerem os percursos históricos dolorosos vivenciados na diáspora de povos negros africanos, trabalhando a questão da ancestralidade e resistência frente ao racismo, mas o outro indica que essa “romantização”, além de se afastar da criação de Lena Martins, verdadeira criadora da boneca, não tem sentido histórico, uma vez que as crianças pequenas não possuíam tanto valor para escravagistas, e ajuda, ainda, a reforçar a estigmatização do lugar do povo negro no imaginário social, pelo fato de ocuparmos sempre lugares subalternizados e de sofrimento.

Com relação especificamente à segunda perspectiva, que de forma acertada critica a difusão do mito como verdade, pensamos, porém, que fazer uso desta narrativa utilizando-a mesmo como um mito, de forma crítica, abordando a respeito da criadora das bonecas e contextualizando outros acontecimentos de posituação dos povos negros, como os saberes ancestrais produzidos e invisibilizados e as contribuições históricas às sociedades, pode ser importante para que possamos atribuir um simbolismo mais profundo a essas bonecas, enquanto potenciais símbolos de resistência, que servem para ensinar o autorreconhecimento e a valorização da ancestralidade, que, por sua vez, é necessário pontuar, não deve se resumir a um período colonial de inúmeras violências, guiando-nos para o futuro com base no que fora apreendido no passado, com nossos ancestrais e tudo o que vivenciaram.

Com base nessas reflexões, realizamos, primeiramente, com mediação da pibidiana Larissa, um momento de oficina/formação, para que todos os pibidianos aprendessem a fazer a boneca e,

posteriormente, aplicassem a oficina em sala de aula, com as crianças das escolas campo.

Após esse momento de formação entre os próprios bolsistas, levamos a oficina para sala de aula, destacando que as bonecas Abayomi são uma figura de representação negra, repleta de simbolismos. Além disso, a atividade serviu para trabalharmos, junto às crianças, a criatividade na produção das bonecas e suas vestimentas. Foi muito bonito e significativo, por meio da criação própria, trabalhar também conceitos tão importantes que podem ajudar no desenvolvimento e empoderamento dessas crianças por meio da boneca, como identidade, negritude, autoestima, autorreconhecimento e ancestralidade. Confeccionar Abayomi é, portanto, confeccionar linhas simbólicas e históricas, para além do mito e suas problemáticas, que podem mostrar muito mais do que “apenas” uma boneca.

2. FORMAÇÃO: MESTRES E MESTRAS DA CULTURA

No presente tópico, iremos abordar a temática dos mestres e mestras da cultura; como já citado anteriormente, um dos objetivos do PIBID Pedagogia é fazer essa ponte entre a comunidade e a escola/universidade, olhando numa perspectiva afrocentrada/indígena, trazendo aspectos de uma importância e valorização de saberes ancestrais, através da oralidade, memórias e uma escuta sensível para esses conhecimentos. Para isso, primeiro realizamos uma formação para contextualizar e debatermos os conceitos de memória, oralidade e educação, os quais trabalharíamos em nossas ações. No entanto, entendemos a memória como sendo a capacidade cognitiva de conhecer e representar a realidade, ou seja, uma capacidade de lembrar e conectar de novo, o que faz parte da cultura, da ancestralidade, pois memória

também é afeto, social e histórico, já a oralidade é desenvolvida a partir da memória e da capacidade de transmitir o conhecimento através da corporeidade. Ademais, a oralidade diz respeito, também, à história oral, à conversa com mestres e mestras, ao vínculo e mediação, produzindo assim memórias e construção de narrativas e captação da oralidade.

Para iniciarmos essa temática com as crianças na escola, realizamos uma atividade de contação de história do livro: “O Baú Ancestral: Histórias de Bisavó”, com texto de Patrícia Matos e ilustrações de Sara Nina. Juntamente com a contação da história, realizamos uma encenação, com a exposição das cantigas apresentadas no texto. Após a contação e diálogo sobre a atividade realizada, com o intuito de mostrar a importância da oralidade, da escuta sensível, das memórias, solicitamos que elas realizassem a atividade de conversar com os avós, pais, tios, vizinhos ou seus responsáveis, no intuito de saberem as histórias que eles têm a contar, sejam sobre as brincadeiras da infância ou outras histórias/experiências de vida, com o objetivo de elas apresentarem essas histórias dentro da sala de aula.

Dando continuidade a essa temática, realizamos uma visita à comunidade de Boa Fé, local onde a escola está inserida, para conhecermos os mestres e mestras da cultura presentes na comunidade. Deslocamo-nos da escola, juntamente com o supervisor, Prof. Marciano Vieira a coordenadora Profa. Fátima Bertini e os colegas bolsistas, caminhando pelas ruas da comunidade, indo ao encontro dessas figuras, os quais podem ser “rezadeiras, agentes de saúde”, ou seja, essas pessoas consideradas personalidades e que têm saberes pertinentes a serem repassados e valorizados. Nesse primeiro momento, estávamos apenas a mapear os mestres e mestras presentes na busca de uma conexão e formação de vínculos, para em outro momento realizarmos uma

entrevista com eles, para proporcionar um momento de valorização dos saberes e conhecimentos da comunidade.

E ainda, no mesmo tópico, como forma de memória/oralidade, trabalhamos o Mapa Afetivo, uma metodologia de investigação dos afetos, trabalhada pela coordenadora Profa. Fátima Bertini na sua Tese de Doutorado pela coordenadora na sua Tese de Doutorado, sendo que a dinâmica se dá a partir das memórias das crianças sobre a comunidade em que vivem, criando um mapa com os principais pontos que mais amam ou gostam de frequentar, os afetos que elas têm do território onde estão inseridas.

Como atividade final desse tópico, convidamos duas senhoras para conversar com as crianças, uma das senhoras mora há mais de 18 anos na comunidade e a outra é a agente de saúde que mora há mais de 20 anos na comunidade. Ao perguntarmos para as crianças se elas conheciam aquelas senhoras, elas relataram que sim. As convidadas contaram um pouco das histórias que têm da comunidade e foi magnífico/possível perceber como elas sentiram-se felizes e reconhecidas. Esse momento foi importante para as crianças perceberem as histórias do território de que fazem parte e para a valorização desses saberes, pois são histórias que não podemos encontrar nos livros, mas foi possível ouvir a partir da escuta sensível e da oralidade, razão pela qual foi muito enriquecedor vivenciar esse momento, que foi um conjunto de aprendizagem e admiração, não só para as crianças/estudantes mas também para os bolsistas, porque o conhecimento que estava sendo passado naquele momento era único, e não poderíamos encontrar em lugar algum, por elas serem uma biblioteca humana, munidas de conhecimentos e de vivências/experiências marcantes.

Para concluirmos o módulo sobre os Mestres e Mestras da Cultura, houve uma formação que abordou o tema do Notório Saber para esses mestres e mestras, que são pessoas com saberes e referências reconhecidas pela comunidade como produtoras de conhecimento. Houve um debate também sobre a importância da inclusão desses saberes nas escolas e na academia, pois são saberes que precisam ser valorizados. Foi um diálogo e uma formação bastante enriquecedores, para entendermos a importância desse reconhecimento e da valorização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos relatos de experiência aqui apresentados durante nossas atuações, destacamos que elas acabaram superando todas as expectativas criadas desde o início do programa, e ter realizado/participado dessas atividades foi um momento de aprendizagem significativa, sempre em coletivo. Na universidade abordamos bastante os termos teoria e prática, porém, a realização dessa prática surpreende, pois nos faz sonhar e pensar formas de contribuir para uma educação pública de qualidade, descolonizadora e antirracista. No mais, a imersão no campo é uma experiência quase que indescritível, um misto de sentimentos, afeto e de empolgação tanto dos bolsistas como dos alunos, dentre outros.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Emerson Déo. **Pode me chamar de Nadí**, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNmizIrrJKU>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- CHEVALIER, Henri. Bonecas Abayomi: por que a origem romantizada dura mais? **Conexão lusófona**, Porto, [20--]. Disponível em: <https://www.conexaolusofona>.

org/bonecas-abayomi-por-que-a-origem-romantizada-dura-mais/. Acesso em: 29 set. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MARTINS, Elcimar Simão. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**: Aproximações iniciais com o PIBID-Unilab. Redenção: Unilab, 2022.

MARTINS, Elcimar Simão; PEREIRA, Antonia Suelle de Souza Alves; SILVEIRA, Alexandre Cohn da (Org.) **Formação de professores durante a Pandemia de Covid-19**: desafios, aprendizagens e conquistas do PIBID da UNILAB. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/561pibid>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PINTO, Tania Regina. **Abayomi, a boneca dos navios negreiros**. [S.l.]: Primeiros Negros, 2022. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/abayomi/>. Acesso em: 29 set. 2023.

RAMOS, Eduarda. **Bonecas Abayomi**: o perigo de contar uma história hegemônica. [S.l.]: Lunetas, 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>. Acesso em: 29 set. 2023.

PIBID PEDAGOGIA – CE: FORTALECENDO OS SABERES ENTRE A UNIVERSIDADE, ESCOLA E COMUNIDADE

*Gérfane Samile Lopes Abreu*¹
*Julyanni Almeida Grandim*²
*Maria Elivânia Felix Coelho*³
*Laisa Mirela Martins de Oliveira*⁴
*Fátima Maria Araújo Bertini*⁵

INTRODUÇÃO

Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Pedagogia Ceará, está sendo possível compreender e se aproximar dos saberes presentes na comunidade em que a escola está inserida. Essa reflexão permite confrontar a relação entre a teoria, que é aprendida na universidade, e a prática realizada na escola por meio das ações. A inserção no cotidiano escolar que acontece por meio do programa contribui para a formação da nossa identidade profissional como futuros pedagogos, assim como nos permite vivenciar experiências de observação em sala de aula ou realização de ações didáticas e metodológicas, estando inseridos no ambiente da escola ainda na graduação. Essa antecipação de vínculo com a escola, espaço que constitui o futuro ambiente de trabalho de muitos discentes de cursos de licenciatura, ajuda na construção do exercício do magistério e incentiva a carreira docente para os estudantes.

¹ gerfanesamile13@gmail.com

² julyanni.grandim@hotmail.com

³ elivaniacoelho98@gmail.com

⁴ laisammo26@gmail.com

⁵ fatimabertini@unilab.edu.br

O presente trabalho pretende abordar a relação escola, comunidade e universidade, buscando desenvolver um diálogo referente aos saberes presentes na comunidade interna e externa da escola de atuação do PIBID Pedagogia – Ceará, a E.M.E.I.E.F. Neide Tinôco, que se localiza na comunidade de Itapaí, no município de Redenção, e faz parte da rede pública de escolas municipais desse município. O objetivo do estudo é refletir sobre a importância do programa no processo de produção e valorização dos saberes da comunidade em confronto com a teoria aprendida na universidade, compreendendo a ligação existente entre o PIBID, a universidade, a escola e o seu entorno comunitário. Compreender que essa relação não está desassociada é ter a percepção de que a construção de uma boa prática docente se faz também na relação dos conhecimentos existentes na comunidade escolar.

A pesquisa percorre um caminho metodológico participativo, no qual tivemos a interação de modo direto na construção reflexiva e prática da temática abordada. É por meio das potencialidades da interação entre escola, comunidade e universidade que é possível que os estudantes desenvolvam práticas de convivência com o território, com a história local e com os saberes daqueles moradores que muito conhecem a comunidade e a escola, permitindo um desenvolvimento socioemocional e sociocultural desses sujeitos. O estudo se faz necessário, pois é importante fazer com que o conhecimento sobre o local chegue até os estudantes, para que esse diálogo colabore com a identidade cultural e social dos educandos. Como se trata de um conhecimento que não está presente nos livros didáticos, ele pode estar, mediante uso do recurso da oralidade, no resgate da memória e pode ser trabalhado em muitas disciplinas por intermédio da interdisciplinaridade.

METODOLOGIA

Para a execução deste trabalho, foi mobilizada enquanto metodologia a pesquisa participante, a fim de evidenciar as abordagens das ações realizadas junto à comunidade, na qual as autoras envolveram-se diretamente no desenvolvimento das práticas educativas. Nessa perspectiva, Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas afirmam que “A metodologia desse tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 69). Por via dessa reflexão, observa-se que a construção desse estudo se deu a partir da relação criada entre os conhecimentos adquiridos na universidade (teoria) e as execução destes (prática) através de iniciativas de atividade planejadas e desenvolvidas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A integração entre escola e comunidade é importante não somente no apoio ao trabalho educacional realizado, mas também na construção e colaboração de conhecimentos que não estão presentes no currículo. Por meio dessa relação, é fundamental a criação de mecanismos para a valorização de saberes locais, que muitas vezes são inferiorizados e não são tratados com a devida importância. Sobre essa realidade, podemos entender que:

Esse processo de interação deve ser pautado no diálogo e na confiança. Para isso a escola deve oportunizar “situações de encontro” a fim de conhecer os recursos da comunidade e os aspectos da sua realidade, visando à melhoria do ensino-aprendizagem (Bezerra *et al.*, 2010, p. 282).

As atividades realizadas no mês de agosto de 2023, na escola de atuação Neide Tinôco, contribuíram para fazer presente essa interação e fortalecer os vínculos e a valorização do diálogo com a comunidade. Dentre as ações, houve a ida aos moradores da comunidade de Itapaí para o conhecimento de suas histórias e de sua atuação na comunidade. Nessa visita, foi feito o convite para que eles fossem até a escola campo participar de um momento de partilha e diálogo com as crianças, relatando nesse momento a história da comunidade, como começou a escola, os processos de transformação que o local sofreu, o compartilhamento sobre o trabalho na agricultura, a atuação na área da juventude com o esporte, a atuação na saúde. Os estudantes puderam ouvir sobre o lugar onde vivem, conhecer a história do seu território e da sua escola. Esse momento contribuiu na construção das subjetividades desses discentes (vide Figura 1).

Figura 1 – Oficina com pessoas importantes da comunidade e mestres e mestras da cultura



Fonte: Acervo do Programa de Iniciação à Docência/Subprojeto Pedagogia – Unilab, 2023.

Essa imagem, registrada na atividade de diálogo e, de certa maneira, de rememoração da história da comunidade, contou com a presença desses moradores. Eles puderam colaborar com seus conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem dos

estudantes, permitindo-nos refletir sobre a importância do Notório Saber⁶ e a validação dos saberes que esses cidadãos, de grande influência e prestígio da comunidade pelos anos de vivências e experiências (permeando a linha entre o individual e o comum), podem ensinar sobre a relação com o local em que vivem e sobre os aspectos culturais, as filosofias de vida, as quais não costumam estar presentes no dia a dia da realidade da escola.

Historicamente, muitos saberes foram e ainda são silenciados e inferiorizados no âmbito escolar. O currículo não contempla epistemologias produzidas pelos movimentos sociais, povos originários, quilombolas, etc. Muitas crianças de religiões de matriz africana sofrem preconceitos na escola. Nos tempos atuais a situação é ainda mais difícil, já que existem movimentos ultraconservadores que propagam um ideal de escola sem partido, de escola militarizada (SANTOS *et al.*, 2020, p. 112).

Um currículo que complete esses saberes é um currículo que busca ir contra as amarras de um conteúdo curricular ainda colonizado, de escolas que têm dificuldade de trabalhar com a perspectiva de valorização da cultura. A exclusão e os silenciamentos desses conhecimentos vão no caminho contrário à inclusão da diversidade e das identidades. Os autores ainda colocam que:

Não apenas saberes foram excluídos do ambiente escolar, mas também pessoas. Por isso a importância da luta por uma educação inclusiva, já que há o ser humano é diverso e há significativa diversidade de saberes. É o que o campo dos estudos culturais debate na perspectiva da identidade e da diferença (Santos *et al.*, 2020, p. 112).

A proposta de inserir a comunidade junto à escola foi a de criar um elo que se enraizasse e se mostrasse importante, em um uma tentativa

⁶ Na Unilab, no ano de 2021, foi criada a Resolução CONSEPE/Unilab Nº 53 sobre o Notório Saber em Artes, Ofícios e Cosmologias Tradicionais, sendo reeditada com alterações pela Resolução CONSEPE/Unilab Nº 271, de 02 de outubro de 2023.

de romper com a idealização de um saber somente científico, como expõem Bezerra e Oliveira (2011), no qual a valorização da identidade cultural se manifesta enquanto uma ferramenta de resistência contra os domínios do currículo padronizado, que busca impor em constância o distanciamento dos estudantes de seus próprios saberes culturais.

É importante compreender que os estudantes têm um processo de vivência para além da instituição escolar e que isso se amplia como uma fonte de compartilhamento de saberes entre escola e comunidade. Esse compartilhamento se caracteriza pela herança cultural construída pelos alunos nos seus diferentes lugares de vivência e, desse modo, ao terem um espaço escolar que busca acolher seus meios, incentiva positivamente a ligação cultural e educacional, como coloca Cupolillo (2009, p. 13):

Reconhecer e validar seus conhecimentos, tecidos a partir de sua inserção sociocultural e de suas potencialidades genéticas, acolhendo as diferentes formas de compreensão sobre o mundo e as diversas linguagens que se entrecruzam no cotidiano escolar, representa estabelecer radicalmente o diálogo como método e processo educativo e abrir as portas da escola para a necessária e desafiadora alteridade.

E foi pensando nesse reconhecimento que se utilizaram recursos que buscassem aproximar e motivar a comunicação, sendo, de forma inicial, o conhecimento dos espaços da comunidade, pois, como diz Piletti (2004, p. 95), “o primeiro passo para uma interação positiva entre escola e comunidade é sem dúvida o conhecimento da própria comunidade por parte escola”. Depois dessa ação de irmos à comunidade para o conhecimento, construindo a atividade reflexiva, realizamos a inserção da comunidade dentro do âmbito escolar, compartilhando saberes e construções históricas na própria escola.

A relação entre teoria e prática não deve ser contrária. As duas apresentam uma simultaneidade, principalmente no que se refere à aplicação. Escola e universidade não devem estar distantes; de acordo com Rabelo (2019), “Tal distância representa fortemente a falta da indissociabilidade entre pesquisa e prática nas universidades e torna necessária a busca por romper com esse ciclo”. O processo formativo dos módulos das temáticas usadas para as elaborações das ações do PIBID na escola campo são um exemplo que nos mostra que a indissociabilidade colabora para uma qualidade na formação docente e uma práxis que, dentro das práticas pedagógicas, consegue relacionar teoria e prática.

Além disso, a universidade é o espaço pelo qual acontecem os planejamentos das ações desenvolvidas no programa, bem como é o ambiente que promove a construção dos conhecimentos nas licenciaturas. Com isso, é importante percebermos que, a partir do PIBID, existe o fortalecimento dos saberes que são apreendidos na universidade e vão sendo levados para a comunidade por meio de atividades as quais possibilitam que a população que vive nesse entorno, com suas histórias, projetos comunitários e vivências, ganhem visibilidade. Por meio da movimentação existente das ações do programa é que vai se estabelecendo essa relação entre os saberes da universidade, da escola e da comunidade, tirando a escola do centro, como espaço detentor do conhecimento, e criando uma relação horizontal entre ela e as demais esferas dos saberes.

Com isso, não podemos pensar o PIBID Pedagogia direcionado unicamente para ações na escola campo, pois as aprendizagens que são adquiridas e desenvolvidas no programa são estabelecidas mediante esse diálogo dinamizador que acontece entre outras esferas de aprendizagem, não deixando de fora os conhecimentos formativos da

universidade e os saberes dos mestres e mestras da comunidade na qual a escola está inserida.

Figura 2 – Atividade Formativa



Fonte: Acervo do Programa de Iniciação à Docência/Subprojeto Pedagogia – Unilab, 2023.

A imagem acima representa esses momentos formativos na universidade, nos quais construímos ideias de maneira coletiva e discutimos ações pensando na efetivação da construção dos saberes. Ademais, elaboramos ações visando estabelecer os conhecimentos que ultrapassem os muros das instituições e que se interligam com os aprendizados com que a comunidade pode envolver-se.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem promovido esse fortalecimento entre os saberes que vão se constituindo a cada encontro na escola campo e que também visam cultivar o enriquecimento de novas práticas de ensino que se aprendem com outras dinâmicas de atuação pedagógica, distanciadas do modelo tradicional, na busca por uma educação emancipadora e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dinâmicas realizadas em sala junto aos estudantes contribuíram não somente como um repasse de conteúdos e práticas, mas também como um processo de assimilação e de aprendizagem para nós mesmas. Os princípios da formação docente constituem-se a partir da maneira como sua progressão se dá, não somente na teoria, mas também na prática, e foi a partir das ações realizadas que compreendemos o sentido real das práticas docentes e pedagógicas, que são impulsionadas pelas vivências e colaborações escolares e comunitárias. sendo possível construir novas aprendizagens e olhares educacionais e transmitindo a construção da epistemologia afrocentrada, importante no desenvolvimento didático e pedagógico. Para tanto, conseguimos realizar dinâmicas junto à comunidade escolar, abrindo novos caminhos para aprendizagem e relações sociais, que foram estruturadas a partir do rompimento da educação eurocentrada.

O contato direto com as particularidades da escola, seus entornos e abstrações processuais abre novos caminhos no que tange ao nosso futuro como pedagogas. Podemos observar e interagir com os meios, abraçar outras possibilidades reflexivas, assim como transmitir aprendizagens de forma direta e dinamizadora, construindo diversidades que se acrescentem na educação e na população.

Além disso, vislumbramos a essencialidade do Notório Saber, no qual a comunidade se faz presente nas práticas históricas da escola, bem como entendemos como é importante incluir essas construções no processo educacional. Com isso, partimos da premissa enraizadora dos saberes populares, junto às importantes lideranças, fundamentais para nossa formação e de nossos alunos, não somente como sujeitos de assimilação, mas como receptáculos de cultura e apreciação dos saberes.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Zedeki Fiel *et al.* Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, n. 37, p. 279–291, maio 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200016>. Acesso em: 31 out. 2023.
- BEZERRA, H. J. S.; OLIVEIRA, A. A. S. de. A Valorização dos Saberes Cotidianos em Escolas Litorâneas do Estado de Alagoas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 5., 2011, Sergipe. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10198/6/13.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.
- CUPOLILLO, A. G. Sobre sujeito, redes e tessituras do conhecimento cotidiano escolar: A corporeidade em foco. **G 13 – Educação**, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Sobre_sujeitos.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.
- PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 2004.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RABELO, Amanda Oliveira. Pesquisa educacional e prática educativa na formação docente: um elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 18, 27 ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/18/pesquisa-educacional-e-pratica-educativa-na-formacao-docente-um-elo-entre-ateoria-e-a-pratica-a-experiencia-e-a-inovacao>. Acesso em: 31 out. 2023.
- SANTOS, Otávio Augusto Chaves Rubino dos *et al.* O notório saber de mestras e mestres populares e suas contribuições para uma práxis que inclua saberes populares na educação. **Revista Educação Inclusiva**, v. 4, n. 4, p. 111–124, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/235>. Acesso em: 31 out. 2023.

PIBID PEDAGOGIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA NEIDE TINÔCO – REDENÇÃO/CE

*Ariadne Ventura Matos*¹

*Francisca Érica Sabino dos Santos*²

*Nágila Maria de Oliveira dos Santos*³

*Shirley Silva Ramos*⁴

*Laisa Mirela Martins de Oliveira*⁵

*Fátima Maria Araújo Bertini*⁶

1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca evidenciar os relatos de experiências sobre as práticas pedagógicas antirracistas desenvolvidas nas turmas de Infantil V e 1ª (primeira) série do Ensino Fundamental da E.M.E.I.E.F. Neide Tinôco, em Redenção-CE, por meio da trajetória traçada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

A Unilab tem sua criação a partir das lutas do Movimento Negro, tendo como foco formar docentes com consciência crítica acerca da realidade, comprometidos com o respeito, o reconhecimento e a valorização das diferenças. Junto a isso, essa universidade também busca promover a interculturalidade e a descolonização dos currículos e assegurar o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08, que são bases

¹ ariadneventuravm@gmail.com

² franciscaerica004@gmail.com

³ nagilamoliveira@gmail.com

⁴ ramosshirley07@gmail.com

⁵ laisammo26@gmail.com

⁶ fatimabertini@unilab.edu.br

para uma formação tão específica quanto a nossa. Desse modo, todos esses fatores nos motivam a introduzir nos espaços escolares abordagens étnico-raciais, objetivando a desconstrução de preconceitos e promovendo o respeito e a valorização de culturas diversas. Desse modo, os objetivos do PIBID, subprojeto Pedagogia, acompanham as particularidades do currículo da Licenciatura em Pedagogia, como exposto no *Caderno de Formação – Aproximações iniciais com o PIBID*.

Nesse sentido, enquanto profissionais da educação que acreditam em uma educação crítica, a qual traz uma perspectiva que visa desconstruir padrões coloniais que são perpetuados no sistema educacional, é inevitável que as nossas atuações docentes busquem assegurar uma educação que pensa acerca do racismo, na tentativa de diminuir práticas discriminatórias no ambiente escolar e propiciar a equidade. Diante do exposto, fica evidente que nossas ações estejam em consonância com os objetivos supracitados, integralizando e efetivando o propósito de uma educação antirracista.

Por fim, a estrutura deste trabalho apresenta-se, no seu desenvolvimento, subdividida em três tópicos, sendo eles metodologia, que indica os procedimentos e técnicas utilizados para a obtenção dos resultados deste trabalho, o relato de experiência no Infantil V e o relato de experiência no 1º ano, que trazem uma reflexão sucinta das ações pedagógicas realizadas em sala. Na parte das considerações finais, são enfatizados os resultados obtidos, nossas reflexões e ponderações finais.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

Este relato de experiência busca apresentar as experiências do PIBID Pedagogia nas turmas do Infantil V e do 1º ano da Escola Neide

Tinôco, tendo como foco as práticas pedagógicas antirracistas, entre as quais destacam-se duas: a atividade *Autorretrato* e a contação da história *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks. Ambas as atividades foram realizadas no Módulo 1 (um), alinhadas aos objetivos do subprojeto.

Como natureza de pesquisa, utilizou-se o método qualitativo para o apanhamento dos dados, que, segundo Flick (2013, p.23), caracteriza-se pela “[...] captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. Portanto, a pesquisa qualitativa nos permite compreender melhor os comportamentos e as narrativas das crianças acerca das atividades realizadas. Além disso, também se aplicou a observação participante, na qual, de acordo com Marques (2016), faz-se necessário que sejam articuladas teoria e prática a fim de uma melhor apreensão da realidade observada. Dessa maneira, passamos por um período de integração ao grupo com participação nas atividades cotidianas até que pudéssemos realizar as ações do programa.

Em relação ao relato de experiência, que tem como principal premissa a de relatar algum acontecimento de forma expressiva e objetiva, de acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65), “O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção.”. Trata-se, portanto, de evidenciar uma experiência significativa para o meio acadêmico.

A primeira atividade, intitulada *Autorretrato*, teve como objetivo promover o reconhecimento das crianças acerca da diversidade de tons de pele presentes na turma, percebendo-se com sua cor e compreendendo que não há nenhum problema em ser diferente do outro e que devemos aceitar e amar a nós mesmos e as outras pessoas, independentemente de suas características. Com isso, solicitamos que

todas as crianças, em uma folha de papel A4, desenhassem elas mesmas, com seus traços, suas cores e seus cabelos. Para tanto, disponibilizamos lápis de cor tons de pele, lápis de cor coloridos e lápis de escrever. Ademais, durante a atividade reproduzimos, com o auxílio de uma caixa de som, a música *Normal é ser diferente*, de Jair Oliveira.

A segunda atividade consistiu na desconstrução do padrão estético europeu com a contação da história infantil *Meu crespo é de rainha*, de bell hooks. O livro retrata a beleza dos cabelos crespos e cacheados, mostrando que a diversidade precisa ser respeitada e apreciada, além de culminar nas crianças o sentimento de empoderamento de suas características. O momento também contou com uma atividade para representar os cabelos utilizando lã, E.V.A. e papel crepom.

2. RELATO DE EXPERIÊNCIA NO INFANTIL V

A Educação Infantil, sendo aqui compreendida como a inserção da criança no mundo para além da família, proporciona o primeiro contato e convivência com as diferenças. É também nesse período que, segundo Cavalleiro (2022), crianças negras defrontam-se com os primeiros episódios racistas. Esse ambiente oportuniza a utilização de práticas de ensino antirracista, visando ao respeito à diversidade e construção da consciência racial dos sujeitos envolvidos nesse processo. É nesse contexto que estamos inseridas na turma do Infantil V, na Escola Neide Tinôco, uma turma com dezoito crianças de maioria negra. Para dar continuidade a este relato, é importante destacar que somos duas mulheres negras de pele clara e moradoras de territórios periféricos, marcadores sociais que possibilitam uma aproximação com as realidades. Desse modo, enquanto professoras que já foram crianças negras em contextos semelhantes aos das crianças da Escola Neide

Tinôco, desde nossa inserção na escola até realizar atividades com foco na temática racial pode ser compreendido como um ato transformador.

Nessa perspectiva, a primeira atividade que desenvolvemos no Infantil V foi *Autorretrato*, a qual buscamos realizar com bastante calma, sempre respeitando o tempo das crianças para a devida compreensão e percepções referentes às suas características. Foi um tanto desafiadora, pois estávamos buscando promover a autodeterminação dos estudantes a partir do fortalecimento/reconhecimento da identidade das crianças negras e, ao mesmo tempo, abordando a importância de não cometer atitudes racistas, no caso de crianças não negras. É pertinente ressaltar que foi um momento de muita análise e atenção, que nos permitiu perceber a dificuldade de algumas crianças negras para se reconhecerem com sua negritude; elas ficavam com receio e pediam ajuda, “tia, sou mais marrom ou mais claro?”, mas, apesar disso, nós buscamos, através dos lápis de cores com diversos tons de pele, auxiliá-las. É cabível ressaltar que as poucas crianças brancas não tiveram esse obstáculo, eram assertivas ao escolher o lápis de cor que condiz com a cor de sua pele.

A segunda atividade utilizou o livro de bell hooks, *Meu crespo é de rainha*. Inicialmente, foi possível perceber um estranhamento das crianças em relação à história. Acreditamos que isso aconteceu por se tratar de uma história que valorizava essa característica – o cabelo crespo – em vez de escondê-la. Quando chegou o momento de fazer um penteado com lã em um desenho impresso numa folha A4, as crianças buscaram assemelhar aos seus próprios cabelos – trazendo uma versão solta ou maior – ou aos das pessoas nas imagens. Durante essa atividade foi possível observar como as crianças relacionaram os cabelos, tanto os apresentados na história e os que levamos impressos quanto os que elas produziram, com os próprios cabelos, de familiares ou colegas de forma

positiva, sem ofender ou fazer qualquer “piada” depreciativa. Perceber o outro e não o colocar em uma posição de inferioridade propicia um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas. Nesse ponto, pensando em nossa prática pedagógica e posição em sala de aula, corroboramos Pinho e Amaral (2022, p. 133) quando apontam que “O fortalecimento do senso de comunidade pode ajudar na compreensão de que posturas que desvalorizem, diminuam ou magoem outras pessoas da comunidade escolar não podem ser admitidas se nos pautamos em uma pedagogia feminista negra”.

Os momentos de execução das atividades foram enriquecedores para nossa prática pedagógica, principalmente por termos conseguido trabalhar em sala de aula essas temáticas que tradicionalmente são distanciadas do cotidiano escolar e por enxergar, por meio dos desenhos e colagens, que algumas crianças negras conseguiram perceber seu tom de pele e, além disso, perceber que o colega é diferente, mas não colocar isso com um sentimento de inferioridade, como apontado anteriormente.

Dessa forma, essas ações foram extremamente relevantes, pois fazem parte da educação em que acreditamos e que pretendemos construir, podendo ser entendida como uma perspectiva que se contrapõe à educação tradicional, pautada em padrões ainda coloniais. Assim, podemos perceber que escola é um espaço que escancara as desigualdades e os diferentes tipos de violências. Além do mais, são essas abordagens que fazem a diferença no cotidiano escolar, para que não sejam normalizadas/naturalizadas atitudes racistas como *bullying* ou brincadeiras, o que é um caso recorrente nas escolas do Brasil, assim como afirma Passos (2019, p. 10-11): “Mesmo com a implementação da Lei 10.639/0322 o racismo ainda é alimentado nas escolas, muitas vezes mascarado e que insiste, nos campos discursivos, em ser confundido entre as diferentes formas de discriminação, generalizando-as como *bullying*”.

Sendo mulheres negras que, pautado em nossa trajetória estudantil, observaram na prática o quanto se faz necessário tratar as questões raciais desde a Educação Infantil, quando não vivenciamos nenhuma abordagem que promovesse nossa autoafirmação quanto à questão da raça, acreditamos em uma educação crítica antirracista, que possa assegurar a integridade de todas as crianças, respeitando suas identidades e auxiliando em sua autodeterminação.

2.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 1º ANO

No início do ano letivo de 2023, realizamos a primeira ação pedagógica na turma do 1º ano, como bolsistas da escola campo. A atividade *Autorretrato* tem como objetivo promover o reconhecimento dos traços fenótipos para fomentar a consciência da diversidade e o respeito às diferenças. Como devolutiva, percebemos que as crianças se envolveram na realização da atividade e se sentiram acolhidas e especiais. Recebemos abraços e sorrisos sinceros sempre que abriam a caixa e viam seus reflexos no espelho, pois entendiam o quanto são lindas e importantes, mesmo com suas singularidades. O contato com a caixa de lápis de cor tons de pele despertou a curiosidade das crianças, que exploraram e elegeram a cor com a qual mais se identificavam. Optamos por deixá-los à vontade para que, sozinhos, pudessem fazer o registro e colorir ao seu modo.

A partir da análise dos desenhos/autorretratos, podemos concluir que o propósito da atividade foi alcançado. Entretanto, percebe-se que houve variações no entendimento e na identificação racial, pois algumas crianças tiveram resistência em assimilar seus próprios fenótipos e reproduziram traços “padrões” (europeizados). Simultaneamente, outras crianças conseguiram reconhecer-se

enquanto identidade negra através da disponibilização dos lápis em diferentes tons, desconstruindo a ideia de que existe apenas uma cor universal para representar a pele.

Com base nas percepções adquiridas durante a realização do exercício, podemos refletir acerca da construção da identidade e da subjetividade afro-brasileira. Sobre isso, é importante salientar que a construção da subjetividade é promovida por todos os espaços em que a criança se insere, portanto, o apagamento e a desvalorização das características negroides são algo socialmente difundido, dificultando a representatividade e o reconhecimento (André, 2007). A autodeclaração como pertencente a um grupo racial é um dos processos mais difíceis para a constituição da identidade negra. Essa dificuldade é um dos resquícios do processo de embranquecimento (miscigenação) no Brasil.

Posteriormente, realizamos a segunda atividade, que visava abordar a temática Cabelo e Identidade, e, para tanto, optamos pela contação da história infantil *Meu crespo é de rainha* (2018), de bell hooks, e propor uma atividade com o intuito de promover a identificação e estimular o respeito pelos diversos tipos de cabelo. Após a avaliação, percebemos que as crianças conseguiram absorver os objetivos e fizeram artes belíssimas. Como elas mesmas disseram, é preciso ter “respeito às diferenças” e “não rir do cabelo do outro”. Desse modo, a proposta da atividade foi efetivada, pois as crianças demonstraram empatia e entendimento acerca da mensagem que pretendemos repassar.

Fazendo uma correlação com os temas propostos nas atividades, houve um caso na turma em que uma menina negra, com mais ou menos 6 ou 7 anos, teve seu cabelo alisado, negando uma de suas características ancestrais: o cabelo crespo. Tal atitude, assim como enfatiza Neusa Santos Souza (1983), demonstra uma tentativa de adequar-se aos padrões estéticos estabelecidos, buscando uma aceitação identitária.

Após um período, ao voltarmos para a sala de aula, vimos que ela estava passando pelo processo de transição capilar. Não sabemos ao certo os motivos que a fizeram passar por essa mudança, mas esperamos que as ações aplicadas na turma tenham contribuído para essa decisão importante, que envolve a aceitação do cabelo em sua forma natural.

Com as práticas desenvolvidas, pudemos vislumbrar as micromudanças que conquistamos com as atividades. As crianças foram receptivas e demonstraram entendimento pelas questões que debatemos e buscamos desconstruir. Entretanto, percebemos que houve resistência advinda de outros âmbitos que envolvem a sala de aula e influenciam diretamente o seguimento das ações. Desde o princípio, estabelecemos uma boa relação com as crianças da turma do 1^a (primeiro) ano e aos poucos conseguimos criar uma conexão de amizade e respeito. Acreditamos que essa boa relação pode contribuir para um melhor envolvimento e assimilação das temáticas estudadas. Apesar das inseguranças e demais percalços, compartilhamos sentimentos positivos em relação ao cumprimento do nosso papel de pedagogas, seguindo a formação afro-referenciada que consta nos objetivos do subprojeto. E, como mulheres brancas, buscamos a descolonização de nossas mentes para que, com nosso trabalho e demais ações cotidianas, possamos contribuir para que a educação antirracista seja uma realidade nas escolas, promovendo o empoderamento de crianças negras e a desconstrução de ideologias racistas que perpassam a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo pretendeu evidenciar as experiências e os aprendizados obtidos durante o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas nas turmas do Infantil V e 1^o ano do ensino

básico, da escola campo Neide Tinôco, em Redenção-CE. As ações aqui descritas são vinculadas ao PIBID Pedagogia e constituem-se de acordo com os objetivos do subprojeto que, inclusive, perpassam nossa formação como graduandas de uma licenciatura cujo currículo é afro-referenciado.

A partir dos relatos, foi possível ressaltar, por meio da prática e da teoria, a importância de abordagens étnico-raciais em espaços escolares, visando tanto à autodeterminação e ao empoderamento de crianças negras quanto à desconstrução de estereótipos, à consciência e ao enfrentamento frente ao racismo escolar. Desse modo, percebe-se que em ambas as turmas os resultados mostram-se satisfatórios, pois as crianças demonstraram entendimento acerca das questões debatidas e, mesmo com a percepção de si, do outro e das diferenças, não houve situações de inferiorização. Entretanto, a dificuldade de autoidentificação é um fator preocupante, pois quase todas as crianças possuem traços afro-indígenas e algumas ainda não se percebem como pertencentes ao seu grupo étnico-racial. Com isso, evidencia-se o quanto a educação antirracista, somada às abordagens que estimulam a racialização, é imprescindível e devem ser aplicadas já nos primeiros anos da trajetória estudantil.

As atividades aplicadas possibilitaram a desconstrução de um fazer pedagógico tradicional, sendo o rompimento de um ciclo educacional que não envolve as diferenças existentes no espaço escolar. Dessa forma, as práticas desenvolvidas nas turmas que figuram como objeto de análise deste capítulo podem ser compreendidas, voltando-nos para nossa formação, como uma responsabilidade político-social na construção de uma outra perspectiva educacional que prioriza o combate aos mecanismos coloniais de opressão enraizados na sociedade brasileira.

Portanto, o nosso propósito é a continuidade de práticas pedagógicas alicerçadas em bases afrocentradas, tendo consciência da importância dessa abordagem para a construção da consciência racial das crianças, bem como para a autodeterminação de parte desses estudantes enquanto negros e negras. Além disso, essa é uma atitude fundamental para se pensar um currículo decolonial, pois, a partir dele, podemos construir uma educação antirracista.

Ademais, trabalhar com a Lei 10.639 e com atividades voltadas para as relações étnico-raciais a partir do PIBID, subprojeto Pedagogia, contribuiu significativamente para nossa formação docente, trazendo um olhar crítico e produzindo o entendimento de que devemos ter atitudes assertivas diante dos episódios de racismo cotidiano, institucional e estrutural que são reproduzidos na escola. Por fim, a experiência em iniciação à docência, que levaremos como base para a nossa docência, possibilitou-nos construir atividades de grande importância em nossas trajetórias e nos preparou para construirmos ações semelhantes para além dos dezoito meses de atuação no PIBID.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Maria da Consolação. Processos de subjetivação em afro-brasileiros: anotações para um estudo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 2, p. 159-168, abr./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/L6cVKcQmnPJCY5VvGSZR7gD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 10 jan. 2003.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. 8. reimp. São Paulo: Contexto, 2022.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha**. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em foco**, n. 28, p. 236-284, maio/ago. 2016.

MARTINS, Elcimar Simão (org.). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**: Aproximações iniciais com o PIBID-Unilab. Cadernos de Formação – Vol. 2. Redenção: Unilab, 2022.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 48, p. 1-18, 1 set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

PASSOS, Almerison Cerqueira. O bullying escolar no Brasil: Reflexões gendradas e a emergência de olhares interseccionais. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 2, n. 1, jan.-mar. 2019. Disponível em: www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh. Acesso em: 25 jun. 2023.

PINHO, Carolina; AMARAL, Elisa. As contribuições do pensamento feminista negro para uma educação infantil antirracista. In: PINHO, Carolina; MESQUITA, Tayná Victória de Lima. **Pedagogia feminista negra**: primeiras aproximações. São Paulo: Veneta, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

O USO DE JOGOS LÚDICOS COMO MÉTODO FACILITADOR PARA O ENSINO DE QUÍMICA

*Pedro Henrique de Souza Semeão*¹

*Roberta da Silva de Brito*²

*Samuel Silva Lima*³

*Layana Maria Moura da Costa*⁴

*Livia Paulia Dias Ribeiro*⁵

Subprojeto Química

INTRODUÇÃO

Os jogos lúdicos desempenham um papel crucial no ensino de Química, atuando como uma peça fundamental que facilita o processo de ensino e aprendizagem, além de aprimorar a interação entre aluno e professor. A incorporação de atividades lúdicas é uma excelente estratégia para reduzir a resistência dos alunos à disciplina. Essa abordagem não apenas oferece uma maneira única de abordar os conteúdos, mas também serve como um instrumento motivador que atrai, envolve e estimula os alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso e cativante. O uso de jogos no ensino de Química tem sido uma eficiente ferramenta como auxílio para o professor. Segundo Kishimoto (1994), o jogo é considerado um tipo de atividade lúdica, possuindo duas funções importantes: a recreativa e a educativa. Assim, à medida que a sociedade progride, as formas tradicionais de ensino estão sendo reavaliadas e enriquecidas com abordagens novas e

¹ pedrohenrique450p@gmail.com

² robertasbrito23@gmail.com

³ samuelsilva@aluno.unilab.edu.br

⁴ layanamourac@gmail.com

⁵ liviapaulia@unilab.edu.br

perspectivas que oferecem aos alunos uma compreensão mais profunda e contextualizada do seu entorno.

Tendo em vista a atual situação educacional, é fundamental destacar as discussões promovidas por diversos autores acerca da implementação dos jogos didáticos no contexto do ensino de Química, bem como os benefícios pedagógicos que tais ferramentas lúdicas podem proporcionar, uma vez que abrem portas para um aprendizado mais dinâmico e envolvente. Segundo Felício e Soares (2018), o processo de ensino e aprendizagem pelo uso do lúdico torna-se cada vez mais necessário, no sentido de fundamentar tais discussões e reflexões. Dessa forma, o emprego dessas estratégias pedagógicas como método facilitador para o ensino de Química oferece uma série de vantagens que será analisada ao desenvolver do texto.

Neto e Moradillo (2016) enfatizam que os jogos e atividades lúdicas estão cada vez mais presentes na sala de aula de Química. Os professores têm entendido que essas atividades são relevantes, pois envolvem, motivam e despertam o interesse do estudante pelo conteúdo de Química e tornam a aula mais dinâmica e mais interessante. Nesse sentido, os autores destacam que essas metodologias se tornam imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem e reforçam a matéria aplicada em sala de aula por meio do ensino ativo, pois, assim, os discentes irão participar de um processo mais dinâmico, da mesma maneira que Segura (2015, p. 10) afirma:

A aprendizagem ativa ocorre de forma eficaz quando o estudante interage com o assunto em estudo, ouvindo, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando, tornando-se capaz de produzir conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva. Independentemente do método ou estratégia utilizada para promover a aprendizagem ativa.

O uso da gamificação na disciplina de Química oferece vários benefícios, pois aumenta o engajamento dos discentes, tornando o aprendizado mais envolvente e divertido, incentivando a participação ativa nas aulas. Nesse contexto, os participantes do programa PIBID elaboraram jogos didáticos destinados a serem implementados nas atividades realizadas na Escola Estadual de Educação Profissional (E.E.E.P.) Dr. Salomão Alves de Moura, em Aracoiaba, Ceará. O propósito principal consistiu em avaliar o desempenho dos estudantes durante a utilização desses jogos, permitindo uma comparação com as turmas que não tiveram a oportunidade de participar dessa dinâmica. Esse esforço foi direcionado à contribuição para aprimorar a experiência de aprendizado dos alunos.

O seguinte projeto busca mostrar a eficácia das competições pedagógicas, abordando diferentes metodologias educacionais para promover o engajamento dos alunos e o aprimoramento de suas habilidades. Dessa forma, o jogo “Bingo dos Álcoois” foi executado em uma turma de 3º ano da E.E.E.P. Dr. Salomão Alves de Moura. Nesse jogo, os estudantes enfrentaram o desafio de localizar, em suas cartelas, as nomenclaturas sorteadas, com o enfoque na aprimoração de sua compreensão dos conceitos relacionados às funções oxigenadas na Química. Enquanto isso, o jogo “M-Átomos” foi adaptado para uma turma de 1º ano da mesma escola e aplicado ao término de uma oficina sobre modelos atômicos. Sua principal finalidade consistia em fomentar uma competição em equipe, visando à organização das cartas associadas a cada cientista.

Os métodos lúdicos empregados neste projeto oferecem diversos benefícios significativos. Eles não só auxiliam na memorização de conceitos desafiadores, facilitando a aplicação prática da teoria e fortalecendo a compreensão, mas também promovem habilidades

essenciais de trabalho em equipe e comunicação por meio dos jogos em grupo. Além disso, esses métodos estimulam a resolução de problemas, aprimorando o pensamento crítico, e servem como incentivo para os alunos buscarem um desempenho superior, encorajando a exploração independente da disciplina em destaque. Essa abordagem lúdica revela-se como uma estratégia valiosa para enriquecer a aprendizagem e o engajamento dos estudantes no contexto da Química.

DESENVOLVIMENTO

O caminho metodológico foi inicialmente estabelecido pelo registro de todo o ciclo de implementação dos jogos didáticos no contexto do ensino de Química. Este registro incluiu a concepção e o desenvolvimento dos jogos e todo o processo de aplicação em sala de aula, bem como a avaliação da aprendizagem obtida pelos estudantes. Os jogos didáticos foram projetados com o intuito de serem aplicados especificamente na Escola de Educação Profissional (E.E.E.P.) Dr. Salomão Alves de Moura, com objetivo de tornar o aprendizado na disciplina de Química mais acessível aos alunos do Ensino Médio.

A primeira atividade lúdica foi o “Bingo dos Álcoois”, na qual, no decorrer do jogo, os estudantes receberam cartões com distintos compostos orgânicos oxigenados (Figura 1). Foi realizada na turma de 3º ano do Curso Técnico em Edificações, onde estavam presentes 38 alunos. A dinâmica consistiu em sortear nomenclaturas relacionadas às funções oxigenadas e desafiar os discentes a identificá-las em suas cartelas. Essa abordagem prática permitiu que os alunos aplicassem seus conhecimentos teóricos, desenvolvessem habilidades de associação e aprimorassem a identificação de grupos funcionais, um aspecto fundamental no estudo da Química Orgânica.

Além disso, a implementação do jogo possibilitou uma avaliação formativa, na qual a professora regente e os bolsistas puderam identificar áreas de dificuldade e direcionar esforços para fornecer suporte personalizado aos alunos. Assim, através da análise do desempenho dos estudantes durante o “Bingo dos Álcoois”, foi possível adaptar o ensino e abordar lacunas no entendimento dos conceitos, por meio da revisão feita para os compostos não identificados pelos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz.

Figura 1 – Cartelas do jogo lúdico chamado “Bingo dos Álcoois”



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Durante o jogo, foi possível observar que os alunos ficaram mais engajados e motivados, pois a competição e o elemento lúdico estimulam a participação ativa. Isso pode contribuir para o aprendizado, pois os alunos se envolveram mais com o conteúdo. Após a aplicação do jogo, a turma foi estimulada a fazer comentários sobre a experimentação com o jogo.

Os alunos apresentaram aceitação do jogo. Destacam-se alguns comentários registrados: “Meu gosto foi global, achei tudo interessante”; “o jogo todo foi interessante”; “Sim, tirei muitas dúvidas

e me ajudou muito nas provas internas e tenho certeza que vai me ajudar em provas externas também.”; “Ajudou sim, a ter mais conhecimento sobre o determinado assunto”; “sim, principalmente quando os bolsistas nos tiravam as dúvidas sobre as moléculas”; e “sim, tinha dificuldade em identificar os grupos de álcoois e como o jogo eu achei mais fácil”.

A turma se sentiu motivada a estudar mais sobre os compostos orgânicos após a aplicação do jogo. Destacamos alguns comentários feitos pelos alunos: “É muito importante ter esse tipo de interação com uma turma, ainda mais com esse assunto bem complexo. Além do professor, também é bom contar com estudantes como nós, só que de nível superior.”; “o jogo facilitou muito minha aprendizagem em relação às funções orgânicas trabalhadas naquela aula. consegui absorver com mais facilidade o conteúdo”; “Que vocês tragam um jogo em todos os grupos funcionais”; com isso, a primeira atividade teve resultados positivos e bem aceitos pela turma de 3^o ano.

A segunda atividade lúdica foi o jogo “M-Átomos”, projetado com o objetivo principal de promover a aprendizagem ativa, a colaboração e o reforço dos conceitos relacionados aos modelos atômicos e aos cientistas que contribuíram para o desenvolvimento dessas teorias. O jogo envolveu a criação de cartas, cada uma delas representando um cientista famoso na história da Física e da Química, como Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr, bem como os modelos atômicos que eles propuseram, o ano no qual a teoria foi consolidada e uma característica que facilita associar o cientista. A dinâmica do jogo incentivou a competição saudável e a colaboração em equipe. Os alunos foram divididos em grupos e desafiados a organizar as cartas associadas a cada cientista e ao modelo atômico correspondente (Figura 2). Essa tarefa exigia que os estudantes aplicassem seus conhecimentos adquiridos

durante a oficina sobre modelos atômicos, identificassem os principais contributos de cada cientista e relacionassem esses contributos com os modelos atômicos apropriados.

Dessa maneira, durante a implementação do jogo “M-Átomos”, foi possível destacar uma avaliação formativa valiosa para os educadores, permitindo-lhes avaliar o nível de compreensão dos alunos e identificar áreas que exigiam mais atenção. Por meio da análise do desempenho dos grupos, os professores puderam adaptar suas estratégias de ensino e fornecer apoio adicional onde necessário.

Figura 2 – Realização do jogo “M-Átomos”, na E.E.E.P. Dr. Salomão Alves de Moura, no 1º ano do Curso de Desenvolvimento de Sistemas



Fonte: Elaborada pelos autores, 2023.

A segunda atividade, o jogo “M-Átomos”, foi planejada com o intuito de promover a aprendizagem ativa, a colaboração e o reforço dos conceitos relacionados aos modelos atômicos e às teorias elaboradas sobre o tema.

A oficina e o jogo foram aplicados numa turma de 1º ano do Curso de Desenvolvimento de Sistemas, e o jogo estava dentro dos critérios da habilidade do Saber (QS02-2022): “Compreender as leis de conservação da matéria propostas por Dalton e Lavoisier e quantidade em química:

massa, volume e quantidade de matéria, bem como, o átomo e sua evolução através do desenvolvimento dos modelos atômicos”.

No semestre de 2023.1, a turma estava numa situação muito crítica, de acordo com a avaliação de verificação aplicada, sendo 24,65% o percentual de acertos. Após a aplicação da oficina e do jogo didático no semestre de 2023.2, a turma saiu do muito crítico para o crítico, com um percentual de 35,17% de acertos da turma.

As duas atividades lúdicas se revelaram instrumentos pedagógicos altamente eficientes, fomentando a aprendizagem ativa e contribuindo para uma avaliação formativa mais aprofundada. As respostas positivas dos alunos e a melhoria no desempenho nas provas diagnósticas destacam a relevância dessas abordagens lúdicas no contexto do ensino de Química.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do ensino de Química, a implementação de atividades lúdicas e jogos didáticos apresentados é uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem ativa e a avaliação formativa. A utilização do “Bingo dos Álcoois” e do jogo “M-Átomos” ofereceu uma abordagem dinâmica e envolvente para o ensino, tornando o aprendizado mais motivador e participativo. A utilização de jogos didáticos no ensino de Química mostrou-se benéfica para promover a aprendizagem ativa, motivar os alunos e melhorar o desempenho em avaliações.

Essas abordagens pedagógicas não apenas incluíram o processo de ensino mais dinâmico e envolvente, mas também permitiram uma avaliação formativa excelente para os educadores. Portanto, a incorporação de atividades lúdicas no ensino de Química representa

uma estratégia promissora para melhorar a educação e o envolvimento dos alunos nessa disciplina.

REFERÊNCIAS

- FELÍCIO, C. M.; SOARES, M. H. F. B. Da internacionalidade à responsabilidade lúdica: novos termos para uma reflexão sobre o uso de jogos no ensino de química. **Química nova na escola**, v. 40, n. 3, p. 160-168, 2018.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- NETO, Hélio da Silva Messeder; MORADILLO, Edilson Fortuna de. O lúdico no ensino de química: considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Química nova na escola**, 2016.
- SEGURA, E. Kalhil J. B. A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências. **Revista do Programa de Doutorado da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REMAC)**, v. 3, n. 1, 2015.

56

TRANSFORMANDO O ENSINO: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DECOLONIAL NA ESCOLA

*Beatriz Blanda de Lima*¹

*Carla Blenda de Lima*²

*Vitória Aparecida Alves*³

*Layana Maria Moura da Costa*⁴

*Lívia Paulia Dias Ribeiro*⁵

Subprojeto Química

INTRODUÇÃO

O ensino decolonial é um tema de grande importância e relevância no campo da educação. Ele surge como uma resposta crítica à herança do colonialismo e do eurocentrismo que moldaram o currículo e os sistemas educacionais em muitas partes do mundo. Historicamente, o sistema educacional foi usado como uma ferramenta de imposição de cultura e valores coloniais, suprimindo as identidades e os conhecimentos locais. O tema ensino decolonial na escola visa explorar o que isso significa e como pode ser implementado. O ensino decolonial busca desconstruir as narrativas coloniais que perpetuam estereótipos, preconceitos e desigualdades e promover uma educação que reconheça e valorize as diversas perspectivas culturais, étnicas e sociais.

Segundo Nelson Mandela, ex-presidente da África do Sul, “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. O ensino decolonial tem como objetivo desafiar e reformular

¹ blandabeatriz13@gmail.com

² carlalima.blenda13@gmail.com

³ aparecidavitoria207@gmail.com

⁴ layanamourac@gmail.com

⁵ liviapaulia@unilab.edu.br

os padrões de ensino, pesquisa e aprendizagem que foram historicamente influenciados pelo colonialismo e pelo eurocentrismo. Esse movimento educacional busca promover uma compreensão mais equitativa e inclusiva da história, cultura, conhecimento e poder, especialmente em contextos em que o colonialismo teve um impacto profundo. A relevância do ensino decolonial não pode ser subestimada, pois está diretamente ligada à promoção da diversidade cultural, ao combate ao preconceito e à construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, os participantes do PIBID planejaram e realizaram oficinas na escola campo Escola Estadual de Educação Profissional (E.E.E.P.) Dr. Salomão Alves de Moura, localizada na cidade de Aracoiaba, Ceará, com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica nos alunos, permitindo que eles questionem as estruturas de poder e a estrutura do ensino de Ciências. Embora seja uma abordagem desafiadora, o ensino decolonial visa criar um ambiente educacional mais inclusivo, diversificado e crítico.

DESENVOLVIMENTO

Neste estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, e a metodologia empregada consistiu na realização de uma oficina com uma turma do 1º ano do Ensino Médio da E.E.E.P. Dr. Salomão Alves de Moura, com 40 alunos. A oficina foi estruturada em etapas que visavam atingir os seguintes objetivos:

Reflexão sobre a colonialidade: Os alunos foram convidados a escrever algo que os remetesse à colonialidade, a fim de identificar suas percepções iniciais sobre o tema.

Apresentação dialogada: Uma apresentação dialogada com o auxílio de apresentação visual por meio de *slides* e de um vídeo foi

utilizada para elucidar o conceito de colonialidade e decolonialidade; sobre decolonialidade, foi explicada sua importância e aplicação em diversas áreas.

Discussão e participação dos alunos: Durante as exposições, os alunos foram encorajados a participar com dúvidas e opiniões, estimulando o diálogo e a interação.

O referencial teórico deste estudo se baseia em discussões relevantes sobre decolonialidade, educação e conhecimento. Autores como Frantz Fanon, Paulo Freire e Anibal Quijano influenciaram nossas reflexões.

A decolonialidade é uma abordagem que visa questionar e desafiar os legados do colonialismo e do eurocentrismo na educação tradicional. Frantz Fanon defende que o mundo colonial é um mundo compartimentado (Fanon, 2022, p. 33). Ao falarmos sobre o ensino decolonial na escola, Paulo Freire é enfático ao afirmar que a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação (Gadotti, 1991, p. 84).

Anibal Quijano contribuiu com a teoria da colonialidade, argumentando que a colonialidade do poder é uma estrutura global que perpetua a hierarquia racial e cultural (Quijano, 2005, p. 124). Essas teorias forneceram uma base sólida para a compreensão das questões abordadas na oficina.

Os resultados deste estudo revelaram que a abordagem da decolonialidade na educação é crucial para desafiar concepções eurocêntricas e promover uma visão mais inclusiva e crítica do conhecimento. Durante a oficina, os alunos demonstraram interesse e participação ativa, apresentando dúvidas e compartilhando opiniões.

Um dos resultados notáveis foi a percepção dos alunos em relação à colonialidade, expressa quando muitos associaram esse conceito à invasão de territórios indígenas. Um dos alunos escreveu “invasão, invasão e invasão”.

- A descrição do colonialismo como um processo no qual exploradores desbravam lugares desconhecidos e, em seguida, exploram e roubam de forma disfarçada enfatiza a natureza exploratória e predatória da colonização. Os alunos estão percebendo não apenas a invasão física, mas também a exploração econômica e cultural associada a ela.
- A expressão “tomada de território pelos estrangeiros” condensa a ideia de apropriação de terras por estrangeiros, destacando a questão da usurpação e do despojamento de terras indígenas e locais. Essa definição é um indicativo do entendimento dos alunos sobre o impacto da colonização na terra.
- O comentário sobre a distinção entre colonizadores, colonizados e colonos, com a observação de que os indígenas são os colonizados, evidencia uma compreensão das diferentes posições de poder e exploração que existiam durante o período colonial. Isso demonstra uma sensibilização para as dinâmicas de poder desiguais que moldaram a história colonial.

Essas respostas dos alunos ao debate sobre o colonialismo reforçam a importância de desafiar as narrativas eurocêntricas. Além disso, demonstram que os alunos estão desenvolvendo uma compreensão crítica e uma consciência histórica mais rica em relação a essas questões.

No contexto dos referenciais teóricos mencionados anteriormente, os comentários dos alunos colaboram com a importância de descolonizar o pensamento e promover a conscientização, defendida por autores como Frantz Fanon e Paulo Freire.

As respostas dos alunos durante a discussão sobre o decolonialismo revelam uma compreensão significativa e uma

sensibilização para questões relacionadas à colonialidade, a necessidade de descolonizar o pensamento e as práticas. Aqui, podemos aprofundar a discussão sobre essas respostas:

- A definição dada por um dos alunos, que descreveu o decolonialismo como a prática de desaprender os costumes impostos pelos colonizadores, reflete a ideia central do movimento. Isso demonstra que os alunos começaram a compreender a importância de desafiar as normas culturais eurocêntricas que foram impostas durante o processo de colonização.
- O comentário sobre a “retomada da cultura e costumes primitivos” ressalta a necessidade de valorizar e preservar as culturas nativas e tradicionais que foram marginalizadas e suprimidas durante a colonização. Isso também sugere um reconhecimento da importância de reconectar-se com as raízes culturais e buscar uma identidade autêntica.
- A observação de uma aluna sobre como os colonizadores contribuíram para a desvalorização e destruição de culturas e povos em busca de ganhos materiais destaca o impacto devastador do colonialismo. Isso evidencia uma conscientização sobre as consequências negativas da colonização e a exploração de culturas em nome do lucro.

Essas respostas dos alunos demonstram que a oficina teve sucesso em estimular uma reflexão crítica sobre o colonialismo e suas implicações. Elas também indicam que os alunos estão começando a reconhecer a necessidade de descolonizar o conhecimento e promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação às diversas culturas e identidades presentes na sociedade.

Além disso, a discussão sobre o conhecimento científico e sua relação com a decolonialidade revelou uma lacuna de compreensão entre os estudantes, que acreditavam que a Ciência se desenvolveu exclusivamente na Europa. Isso destaca a necessidade urgente de incluir a decolonialidade no ensino de Ciências, reconhecendo as ricas

contribuições culturais de diferentes regiões do mundo para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Esta experiência demonstrou a importância de abordar a decolonialidade na educação para promover uma visão mais inclusiva e crítica do conhecimento. Foi valoroso verificar a necessidade de desconstruir a ideia de que o conhecimento científico é exclusivamente eurocêntrico, reconhecendo as diversas influências culturais que moldaram os desenvolvimentos do conhecimento em todo o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se narrar, no decorrer do presente trabalho, o diálogo em que se discutiu o ensino decolonial, buscando proporcionar a visão do tema por parte do aluno em processo de formação. Verificou-se a evidência de que os alunos do Ensino Médio entendem a dinâmica de apropriação de terras, recurso e cultura empregada no período colonial e reconhecem a necessidade de se debater mais sobre o tema. Em última análise, obteve-se uma visão satisfatória de toda a experiência, com dados demonstrando a importância do encorajamento a diálogos e debates para que as concepções apresentadas se tornem cada vez mais recorrentes e embasadas, para que se possa construir uma visão otimista do futuro.

As parcerias condicionais entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), universidades e escolas têm promovido a integração entre a teoria e a prática na formação de futuros professores. Por meio dessas colaborações, os bolsistas do PIBID têm a oportunidade de experimentar a realidade das escolas de educação básica, trabalhando sob a supervisão de professores especializados, o

que lhes permite aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade diretamente na prática educacional.

REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

INFOESCOLA. **Nelson Mandela**. [20--]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/nelson-mandela>. Acesso em: 29 out. 2023.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

DESCOLONIZANDO O ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE REDENÇÃO

*Francisca Roselly Vieira Maia*¹

*Larissa Santos da Silva*²

*Vitória Braga da Silva*³

*Valdeci Ferreira Lima*⁴

*Lívia Paulia Dias Ribeiro*⁵

Subprojeto Química

INTRODUÇÃO

Primordialmente, a chegada dos portugueses ao Brasil acarretou mudanças no modo de vivência das populações indígenas que já habitavam estas terras. O processo de colonização reconfigurou toda a realidade sociocultural do território. Diante disso, os colonizadores exerceram influência sobre todas as esferas, como política, religião e cultura.

O sistema educacional não foi diferente. Nessa época, o ensino de Ciências teve seus embasamentos na visão eurocêntrica, em que os ideais valorizados eram das tradições acadêmicas europeias, além de apresentarem uma política científica extremamente restrita. Portanto, tais convicções moldaram fortemente a educação das colônias. Cabe ainda ressaltar que o ensino de Ciências nesse período apresentava vínculos aos objetivos coloniais de dominação e exploração, ou seja, o

¹ rosymaia08@gmail.com

² larissasantosilva17@gmail.com

³ vitoriabragaunilab@gmail.com

⁴ quimicahojeesempre@gmail.com

⁵ liviapaulia@unillab.edu.br

foco também era pela busca dos recursos naturais. Schwartzman (2001, p. 157) enfatiza que:

Ao contrário de nações como a França, Holanda e Inglaterra, que transferiram alguma forma de 'ciência colonial' para os territórios e as nações que ocupavam, não se podia esperar o mesmo de Portugal, que não tinha desenvolvido uma tradição científica própria. O colonialismo português era predatório e espoliativo, sem a intenção de criar no Novo Mundo uma sociedade complexa, com instituições para produzir e transmitir o conhecimento. Alguns procedimentos tecnológicos foram desenvolvidos para a mineração do ouro e a produção de açúcar, as principais atividades econômicas durante os quatro séculos de ocupação colonial no Brasil, e pouco mais do que isso.

Adiante, convém ressaltar que os rumos da educação no Brasil foram marcados por limitações e desafios. Além disso, o ensino era controlado pelos jesuítas, que também eram conhecidos como Companhias de Jesus. Para Gadotti (2002, p.231):

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os 'doutores'.

Gadotti ressalta, em sua fala, que os jesuítas apresentavam valores e práticas enraizadas sustentados por uma estrutura social, hierárquica e discriminatória, conservando-se assim as desigualdades na sociedade. Além disso, os objetivos deles eram a conversão dos nativos ao cristianismo e a disseminação dos valores religiosos europeus. Outro ponto marcante dessa época sobre o ensino era a limitação do acesso à educação científica para a elite colonial, o que acabava excluindo grande parte da população, incluindo os povos nativos e escravizados.

O modelo colonial de ensino de Ciências foi marcado por uma série de características negativas, como a reprodução de desigualdades e, principalmente, a desvalorização dos conhecimentos locais. No período colonial, as descobertas e práticas científicas dos povos indígenas e de outros grupos marginalizados eram negligenciadas. Esses povos possuíam sistemas de agricultura, medicina e astronomia, porém eram ignorados e chegaram a ser rotulados como superstição. De acordo com o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1962), a ignorância busca a permanência no poder e este último se dá por meio do conhecimento. Essa fala remete o quanto era ausente a falta de compreensão e respeito pelas tradições e culturas dos povos colonizados, permitindo assim o necessário controle dos poderes das potências colonizadoras.

Durante muitos anos, o sistema educacional colonial manteve-se inalterado. Porém, a partir da Proclamação da República, gradativamente, a educação científica foi tornando-se mais ampla e acessível. É notório que atualmente os resquícios da perspectiva colonial do ensino ainda perduram nos currículos escolares, e é por isso que a descolonização está avançando progressivamente.

A descolonização do ensino permite tornar a educação mais inclusiva e possibilita a valorização de conhecimentos de povos marginalizados. Freire (1978) ressalta que cabe à práxis libertadora a descolonização das mentes por meio da valorização dos saberes provenientes de culturas nativas. Ou seja, ele destaca a necessidade de abordagens educacionais que permitam a liberdade, justiça e reconhecimento de saberes e culturas das comunidades nativas, além de promover a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O processo de descolonização do ensino de Ciências e de outros campos é um desafio para muitos países que tiveram influências europeias. Um exemplo de tentativa de descolonizar o ensino no Brasil

foi por meio da implementação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas (BRASIL, 2003). Apesar da criação dessa lei, é cabível evidenciar que as dificuldades de concretização da prática decolonial nas escolas são várias, tal qual resistência à mudança, recursos limitados, falta de conhecimento e conscientização e reavaliação profunda do currículo.

A despeito das dificuldades, o processo de descolonização do ensino de Ciências é extremamente relevante e necessário, visto que essa iniciativa permite impulsionar um sistema educacional diversificado e equitativo, com o propósito de garantir o reconhecimento dos valores e saberes das culturas existentes. Logo, o objetivo deste trabalho é promover uma conscientização sobre as relações coloniais que permanecem entre os saberes atuais e ressaltar a valorização dos conhecimentos com origem de povos e regiões considerados marginalizados em uma escola pública de Redenção-CE através de uma aula interativa e dialogada. Tal proposta foi empregada com o intuito de ressaltar a relevância da temática abordada e colaborar para a construção de um pensamento crítico dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

A fim de promover uma conscientização sobre as relações coloniais que permanecem entre os saberes atuais e ressaltar a valorização dos conhecimentos com origem de povos e regiões considerados marginalizados, este trabalho seguiu uma linha de abordagem qualitativa, por meio de um seminário aplicado a duas turmas, uma do 2º e outra do 3º ano, totalizando 55 alunos. A atividade teve em sua estrutura três momentos, totalizando 100 min., e foi realizada no dia 22 de setembro de 2023.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa na literatura acerca dos termos “descolonização”, “decolonialidade” e “ensino de ciências no período colonial”, e os artigos encontrados serviram para estabelecer uma base teórica na estruturação da atividade prática. A partir da fundamentação teórica estabelecida, os integrantes do projeto decidiram abordar a temática através de um seminário dividido nas seguintes partes. No primeiro momento, foi pedido aos estudantes que escrevessem, em um papel que haviam recebido, o que lhes vinha à mente quando ouviam a palavra “descolonização”. A pergunta era aberta e cerca de 15 dos 55 alunos responderam a esse questionamento no papel; todavia, a opinião da turma pode ser representada por esse quantitativo, já que houve uma participação ativa e coerente em ideias durante as perguntas, apesar de nem todos terem feito as anotações. Em seguida, ainda no momento 1, foi feita uma apresentação intitulada “Descolonizando o Ensino de Ciências”, com uma retrospectiva do ensino de Ciências da época colonial até o contexto do ensino atual e as dificuldades enfrentadas através do tempo na área com relação à descolonização.

Seguindo a explicação, no segundo momento, foram dispostas 5 reflexões para que os alunos pensassem e discutissem sobre o assunto. Essas foram: “cite 3 nomes de cientistas”; “cite 2 nomes de cientistas negras”; “você conhece alguma invenção brasileira?”; “Você conhece alguma música africana?”; e “você conhece alguma tradição indígena?”. O momento final se deu a partir das considerações da atividade junto aos alunos e do pedido que estes escrevessem sua definição de descolonização a partir das informações que lhes haviam sido apresentadas. O total foi de 15 respostas.

Os pensamentos coloniais fazem parte da realidade educacional no mundo moderno, principalmente quando se fala da História em um

contexto geral, assim como quando os aspectos culturais são colocados em evidência. Desse modo, a partir da apresentação intitulada “Descolonizando o Ensino de Ciências”, efetuada na E.E.M.T.I. Dr. Brunilo Jacó, na cidade de Redenção, realizou-se, inicialmente, a análise referente às respostas escritas pelos alunos com relação ao que eles entendiam quando ouviam o termo “descolonização”. Sendo assim, destacam-se as seguintes falas: “Não sei”; “Desocupar, descobrir”; “Mudança”; “Sair do padrão”; “Diversificar o ensino de ciências para além daquele já debatido”.

A partir das respostas supracitadas, verifica-se que os discentes ainda possuem um entendimento limitado sobre o que de fato é a descolonização, uma vez que tal perspectiva busca a reflexão quanto à permanência dos parâmetros coloniais e às maneiras com as quais essa concepção possa ser desmistificada. Sendo assim, ao deparar-se com a resposta “não sei”, é possível entender que, dentro do próprio ambiente escolar, a descolonização não é abordada como sendo um ponto crucial para o entendimento das mais variadas áreas de estudo e, com isso, as demais respostas indicam que, a partir do momento em que eles não compreendem o termo completamente, eles vão pontuando palavras parecidas com descolonização, a exemplo de “desocupar e descobrir”. Nesse viés, Sá (2019) afirma que o Brasil traz consigo “um legado colonial” no âmbito escolar, o que afeta diretamente a maneira com a qual os discentes analisam determinados assuntos, acarretando, conseqüentemente, o desconhecimento das ações práticas e escritas que abordam a decolonialidade.

Ao citar “Mudança” e “Sair do padrão”, compreende-se que uma parte dos alunos começa a pontuar termos e frases que se assemelham com a abordagem real da descolonização. Já a citação “Diversificar o ensino de ciências para além daquele já debatido” configura-se como

sendo a atribuição mais próxima da significação de decolonial. É possível que este aluno já tenha ouvido falar do termo em outros ambientes, ou ele pode ter associado com a palavra “colonização”, já conhecida por eles nas aulas de História, e, com isso, conseguiu criar uma relação entre os significados.

A partir disso, as abordagens da apresentação tiveram início, discorrendo acerca de pontos relevantes, a exemplo da perspectiva do Brasil Colônia e da maneira como o ensino de Ciências era instruído naquela época. Além disso, salientaram-se as críticas ao modelo colonial de ensino e, posteriormente, houve o enfoque quanto a descolonização e seu fundamento com relação ao ensino de Ciências. Após trazer essas especificidades, foi perguntado se os discentes achavam que eles tinham um pensamento colonizado, e a grande maioria respondeu que sim, ou seja, ao conhecer a História e ver como ela se relaciona com a reprodução de desigualdades e a desvalorização da cultura local, entre outros pontos fundamentais, os alunos iniciaram o processo de conscientização referente à questão decolonial.

Desse modo, foi dado início às reflexões que os alunos foram instigados a responder. Primeiro, foi perguntado o nome de três cientistas, e eles citaram “Albert Einstein”, “Linus Pauling”, entre outros cientistas, sendo todos brancos. Além disso, foi pedido que eles dissessem os nomes de duas cientistas negras, sendo assim, os discentes apontaram somente a matemática Katherine Johnson, conhecida por eles em consequência do fato de que as salas da escola são dispostas a partir do nome de cientistas, e Katherine é um deles. Nessa perspectiva, ressalta-se algo que foi abordado ao longo da apresentação, que foi a respeito da invisibilidade de cientistas negros, uma vez que, a partir do diálogo com os alunos, foi possível perceber que eles não demonstraram o conhecimento acerca desses cientistas.

Em uma reportagem do jornalista Edilson Veiga da *Made for Minds* (2021), a química Anna Maria Benite, professora da Universidade Federal de Goiás, afirma que tal invisibilidade do pesquisador negro ocorre pela “manutenção da estrutura de poder” que tem como “sujeito universal ao homem branco”. Além disso, ela aponta que “tudo o que não é sujeito universal acaba sendo desqualificado”. E se a gente pergunta para uma pessoa qual é a imagem que ela tem de um cientista, a resposta comum é “sujeito universal”. O mesmo acontece com relação às cientistas negras, havendo, portanto, a necessidade de resgatar a identidade de grandes nomes, a exemplo de Percy Julian, químico negro responsável por desenvolver compostos médicos a partir de substâncias contidas em plantas, sendo um grande inventor da sua época que superou grandes preconceitos. Além desse grande cientista, há também a bioquímica Marie Maynard Daly, que foi a primeira mulher negra a obter um doutorado em Química nos Estados Unidos. A partir desses exemplos, vê-se como existem inúmeras pessoas negras que contribuíram significativamente para o progresso da ciência.

Ao considerar os aspectos culturais, abordou-se o conhecimento dos alunos referente às invenções brasileiras, perguntando, também, se eles conheciam alguma música africana, bem como se tinham em mente alguma tradição indígena. Dentro dessas 3 perspectivas, percebeu-se que, mais uma vez, os alunos tinham desconhecimento acerca de tais concepções pertinentes.

Por fim, ao analisar as falas dos alunos quanto ao termo “descolonização”, obteve-se as seguintes falas: “*Mudanças*”; “*É o estudo das ciências com uma menor interferência dos preceitos europeus*”; “*Uma ideia que pode mudar*”; “*Desconstrução, uma ideia que vai contra a hierarquia e o conhecimento*”.

Ao verificar as frases dos alunos e compará-las, vê-se que eles compreenderam substancialmente o enfoque referente à decolonialidade no ensino, assimilando o fato de que os conceitos e abordagens coloniais ainda fazem parte do cotidiano escolar, havendo a necessidade de desmistificar tais representações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade com os alunos revelou *insights* valiosos sobre o conceito de descolonização e sua conexão com a vida cotidiana dos estudantes. Tanto os discentes quanto os autores deste trabalho podem considerar a importância dessas percepções, uma vez que a abordagem qualitativa permite uma análise aprofundada das interpretações, ampliando a compreensão da descolonização em diversas áreas do conhecimento e na vida cotidiana.

Os efeitos do período colonial no Brasil ainda persistem como marcas na história do país e têm influência profunda na vida das pessoas. Muitos ainda não percebem a omissão de outros saberes devido a essa influência. A estranheza inicial dos alunos em relação ao tema se transformou quando reconheceram sua própria mentalidade colonizada e as dificuldades em abordar questões com uma perspectiva decolonial.

Apesar da existência de leis que promovem a inclusão da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, muitas vezes essa abordagem permanece superficial e distante do aprendizado dos alunos. No entanto, a atividade promoveu uma mudança na percepção dos estudantes e quebrou a estrutura eurocentrada de conhecimento.

A descolonização é um processo contínuo que requer ação persistente por parte de educadores e instituições escolares. Não basta

abordar o tema apenas uma vez; ele deve ser integrado constantemente no cotidiano do aluno, de modo que possa levar essa perspectiva para além dos muros da escola. Essa abordagem é fundamental para mudar a realidade eurocêntrica no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. 10 Jan, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 3ª Edição. Campinas, SP. Papirus Editora. 1962. Disponível: <https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2014/03/lecc81vi-strauss-claude-o-pensamento-selvagem.pdf>.
- SÁ, A. P. D. S. **Descolonizar a educação é preciso**: Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. São Paulo: Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2019.
- SCHWARTZMAN S. **A ciência**. In: Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: MCT, 2001. Disponível em; < <https://livroaberto.ibict.br/handle/1/757>> .
- VEIGA, E. Como iniciativas buscam dar visibilidade a cientistas negros. **Made for Minds**, 2021. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-iniciativas-buscam-dar-visibilidade-a-cientistas-negros/a-56600048>. Acesso em: 30 out. 2023.

DESCOLONIZANDO O ENSINO DE QUÍMICA: UMA JORNADA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Francisco Varley Silva Sousa*¹

*Jackson Pereira Arruda*²

*Mariana Xavier da Silva*³

*Valdeci Ferreira Lima*⁴

*Livia Paulia Dias Ribeiro*⁵

Subprojeto Química

INTRODUÇÃO

O pensamento decolonial remete a uma abordagem que busca afastar os modos de pensar, sentir e conviver no mundo que não seja buscando uma aproximação com a Europa, vista como centro do universo dentro da perspectiva do colonialismo. Essa corrente de pensamento está ligada aos estudos decoloniais, que buscam fazer análises críticas ao modelo colonial moderno, buscando contribuir para uma perspectiva teórico-crítica descolonizadora. O projeto decolonial propõe promover um diálogo entre os povos que historicamente foram colonizados e aqueles que vivenciam a colonização. A decolonialidade vem buscando o reconhecimento das diferentes perspectivas coloniais, bem como os enfrentamentos e reações das populações e dos sujeitos que são colocados em um lugar de subordinação pela colonialidade do poder e do conhecimento.

¹ varley33silva43@gmail.com

² jacksonarruda44@gmail.com

³ marianaxavier1802@gmail.com

⁴ quimicahojeesempre@gmail.com

⁵ liviapaulia@unilab.edu.br

A decolonialidade ainda é um tema pouco explorado no espaço das escolas brasileiras. Quando abordado, muitas vezes, é de maneira superficial, sem oferecer um contexto histórico detalhado que permita compreender a verdadeira essência desse conceito. No entanto, é fundamental aprofundarmos nossa compreensão, especialmente no contexto do ensino de Química, que traz a necessidade de resgatar histórias e conhecimentos de povos que foram esquecidos e cobrar essa implementação nas instituições, pois, de acordo com a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, é fundamental promover a valorização da contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira.

O pensamento decolonial representa uma luta contra a lógica da colonialidade, que, por sua vez, pode ser vista como uma extensão do colonialismo. Nesse contexto, a perspectiva decolonial surge com uma maneira de combater as formas de desvalorização do conhecimento de povos subalternizados, que, na realidade, contribuem com riquezas para outros grupos. É importante observar que:

A decolonização do conhecimento está presente em diversas abordagens que se colocam contra as perspectivas hegemônicas de produção do conhecimento. Quando nos voltamos para os saberes que se colocam como contracoloniais ou decoloniais, podemos pensar, por exemplo, nas perspectivas oriundas de mulheres, pessoas de origem latina, africana, indígena, ameríndia ou ribeirinha (Garcéz; Sales, 2021, p. 7).

A partir disso, foi desenvolvida uma abordagem ampla para discutir a descolonização do ensino de Química como uma jornada transformadora. Isso envolveu a realização de oficinas que incluíram exposição dialogada com os alunos de uma turma de 1^o ano da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Doutor Brunilo Jacó, localizada no município de Redenção/CE. Durante a exposição, foram exploradas as

percepções dos alunos sobre o tema, com o objetivo de fortalecer o processo de construção do conhecimento por parte deles e proporcionar um espaço para debates e trocas de experiências.

DESENVOLVIMENTO

Com frequência, a Química é erroneamente percebida apenas como uma disciplina praticada em laboratórios, muitas vezes associada à produção de substâncias perigosas. No entanto, a Química vai além disso. A descolonização do ensino de Química envolve a desconstrução de paradigmas educacionais que, ao longo da história, marginalizaram e excluíram determinados grupos sociais e conhecimentos não ocidentais. É uma disciplina fundamental para a compreensão e melhoria da vida humana.

Nessa jornada, buscamos aprofundar nosso entendimento sobre o significado da decolonialidade e como aplicá-la ao ensino de Química. Exploramos a importância fundamental da Química em nossas vidas e como podemos ensiná-la de maneira inclusiva e enriquecedora. Isso envolve o reconhecimento e a valorização das diversas culturas e perspectivas que contribuem para uma compreensão mais ampla e significativa nessa disciplina.

Vale destacar que estamos empenhados na promoção da descolonização do ensino de Química na E.E.M.T.I. Doutor Brunilo Jacó. Essa instituição faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Como bolsistas do Subprojeto Química, nosso objetivo é proporcionar uma compreensão abrangente e embasada em dados científicos sobre a relevância do ensino de Química de maneira inclusiva para os alunos da escola campo.

Abordar o ensino de Química de maneira inclusiva é um desafio significativo, pois tradicionalmente essa disciplina tem sido influenciada por abordagens de origem europeia, que nem sempre valorizam a incorporação das riquezas das culturas ancestrais. O pensamento de Aníbal Quijano (2007, p. 97) nos instiga a uma reflexão profunda sobre essa questão:

A perspectiva, em qualquer das suas variantes, implica pois um postulado historicamente impossível: que as relações entre os elementos de um padrão histórico de poder têm já determinadas as suas relações antes de toda a história. Ou seja, como se fossem relações definidas previamente num reino ôntico, ahistórico ou transhistórico.

Aníbal Quijano nos convida a refletir sobre a importância de valorizar os saberes de culturas frequentemente marginalizadas, a fim de compreender plenamente a influência que essas culturas exercem na formação dos conhecimentos contemporâneos.

Na escola campo E.E.M.T.I. Dr. Brunilo Jacó, em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, realizamos uma oficina com o tema “Descolonizando o Ensino de Química: Uma Jornada de Ensino e Aprendizagem”. Essa oficina foi conduzida pelos bolsistas do PIBID Química Unilab Francisco Varley Silva Sousa, Jackson Pereira Arruda e Mariana Xavier da Silva, sob a supervisão do professor Valdeci Ferreira Lima. Nosso objetivo foi abordar o conceito de decolonialidade, relacionando-o ao ensino de Química.

No início da oficina, questionamos os alunos sobre sua familiaridade com o tema da decolonialidade. Surpreendentemente, na sala de 35 alunos, a maioria relatou que era a primeira vez que ouvia falar sobre o assunto. Em seguida, apresentamos aos alunos como a Química pode ser ensinada de uma forma decolonial, mantendo a essência do ensino sem perder a sua relevância.

Durante a oficina, compartilhamos as perspectivas de renomados autores que são referência no campo da decolonialidade, como Ailton Krenak, Aníbal Quijano, Frantz Fanon e Barbara Carine. O objetivo era ampliar a compreensão dos alunos sobre a importância da descolonização do ensino de Química, proporcionando-lhes uma visão mais abrangente e significativa da disciplina.

Após a aplicação da oficina, os alunos demonstraram grande interesse e engajamento, o que resultou em debates construtivos na sala de aula. Eles passaram a questionar como seria possível descolonizar o ensino de Química e compreenderam a importância de integrar abordagens decoloniais nas escolas, indo além dos padrões de pensamento europeu que costumam ser predominantes.

Os alunos manifestaram seu desejo de aprofundar suas pesquisas sobre a descolonização do ensino de Química, refletindo um entusiasmo genuíno em explorar o tema de forma mais abrangente.

Para nós, bolsistas, a oportunidade de abordar a descolonização do ensino de Química na escola campo é profundamente significativa. Desde o momento em que ingressamos no PIBID, a exploração desse tema tem enriquecido nossa compreensão do valor do ensino de Química. Isso nos proporciona uma visão que almeja promover uma abordagem mais inclusiva, diversificada e equitativa no processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, ao explorarmos o contexto histórico, fica claro que as culturas africanas ofereceram valiosas contribuições para o progresso das ciências. Desde os primórdios da sociedade, demonstraram notáveis avanços em campos como a Matemática e diversas outras áreas de grande relevância. No entanto, é lamentável que, com frequência, essas culturas não recebam o reconhecimento e valorização que merecem. Segundo Walsh (2001), muitas políticas públicas educacionais na

América Latina (incluindo o Brasil) vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo Ocidente dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Todavia, ao trabalhar sobre descolonização do ensino de Química na Escola Doutor Brunilo Jacó, ficou evidente, por meio das interações com os alunos, que eles reconhecem a possibilidade de valorizar os conhecimentos africanos e de outros grupos historicamente considerados minorias no ensino de Química. Durante os debates em sala de aula, ao explicarmos os mecanismos que podem descolonizar o ensino de Química, observamos um notável interesse dos alunos e a compreensão de que essa abordagem pode enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados obtidos a partir das conversas com os alunos refletem um aumento na compreensão da importância de um ensino mais inclusivo e da valorização de todas as culturas após a explicação dos conteúdos. Nota-se que os alunos assimilam os meios pelos quais o ensino de Química pode ser descolonizado e como isso contribui positivamente para o processo de ensino e aprendizagem, sem comprometer o aprendizado dos conteúdos específicos da disciplina.

Durante as discussões com a turma do 1º ano na escola campo, enfatizou-se a necessidade de promover uma abordagem mais inclusiva, diversificada e justa no ensino de Química como parte da estratégia para a descolonização do ensino. Esse enfoque busca fomentar uma educação mais equitativa, respeitando as diversas culturas e perspectivas que enriquecem nosso entendimento da Química.

Além disso, a fim de ponderar sobre a colonialidade, por Quijano (2007, p. 93) diz o seguinte:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

À luz das contribuições de Quijano (2007), torna-se evidente que a tentativa de descolonizar algo que tem raízes profundas em culturas dominantes ao longo de muitos anos não é uma tarefa simples. No entanto, com os avanços científicos e o apoio do Ministério da Educação (MEC), é factível introduzir o tema da decolonialidade tanto no ensino de educação básica quanto no Ensino Superior. O pedagogo brasileiro Paulo Freire (2005, p. 69) também nos leva a refletir sobre as práticas coloniais:

Na medida em que essa visão 'bancária' anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu 'humanitarismo', e não o seu humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade.

Em conclusão, a descolonização do ensino de Química é um desafio necessário para o contexto educacional brasileiro. Nossa jornada de ensino e aprendizagem nos revelou a importância de repensar o ensino da Química de maneira mais inclusiva e diversificada, de modo a reconhecer as contribuições de culturas não ocidentais e minoritárias. Quijano (2007) nos lembra da profundidade das raízes da colonialidade, mas também nos inspira a buscar mudanças.

Portanto, nossa experiência na escola campo Doutor Brunilo Jacó demonstra que os alunos estão ansiosos por esse tipo de abordagem.

Eles anseiam por um ensino que vá além dos padrões eurocêntricos e que reconheça a importância das diferentes culturas que enriquecem nossa compreensão da Química.

No entanto, sabemos que descolonizar o ensino de Química não é tarefa fácil. Isso requer esforços conjuntos, avanços científicos e o apoio de instituições educacionais, como o Ministério da Educação (MEC). É essencial a colaboração e o comprometimento de educadores, alunos e formuladores de políticas para promover uma educação mais equitativa e respeitosa com todas as culturas e perspectivas.

Em última análise, é de grande importância que nossa jornada de ensino e aprendizagem nos ensinou que a descolonização do ensino de Química é uma necessidade urgente, e, com dedicação e compromisso, é possível alcançar um ensino mais inclusivo, diversificado e justo. Estamos confiantes de que essa jornada é o primeiro passo em direção a um ensino de Química que reconhece e valoriza todas as culturas e perspectivas, enriquecendo assim a formação dos nossos estudantes de forma ética e multicultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada de ensino e aprendizagem no âmbito da decolonialidade é profundamente significativa e promissora. A compreensão de que as culturas africanas e outras culturas historicamente marginalizadas têm contribuições valiosas para a ciência e o conhecimento é um passo na direção certa. As barreiras da colonialidade são desafiadoras, mas a mudança é possível com avanços científicos e o apoio de instituições educacionais.

Em resumo, a descolonização do ensino de Química é uma necessidade urgente para promover uma educação mais inclusiva e

equitativa no Brasil. Esta jornada de reflexão e prática demonstrou que os alunos estão ansiosos por essa transformação, desejando um ensino que vá além dos padrões eurocêntricos e reconheça a riqueza das diferentes culturas que enriquecem nossa compreensão da Química. A colaboração de educadores, alunos e formuladores de políticas é essencial para alcançar uma mudança tão necessária no sistema educacional brasileiro. Estamos confiantes de que essa jornada representa um primeiro passo importante em direção a um ensino de Química mais ético e multicultural.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 out. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCÉZ, Dirnele Carneiro; SALES, Rodrigo de. Decolonizando a Organização do Conhecimento: um olhar do periódico Knowledge Organization (2000-2020). **Tendências da pesquisa brasileira em Ciência da Informação**, v. 14, 2021.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.
- SILVA, Ronaldo. Decolonialidade do saber: as ecologias dos saberes na produção do conhecimento. **Espaço Tema Livre Rev. Katálysis**, v. 25, n. 2, maio-ago. 2022.
- WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

EDUCAÇÃO EM SEGURANÇA DE LABORATÓRIOS: O CAMINHO PARA LABORATÓRIOS MAIS SEGUROS E PRODUTIVOS

*Arthur Barbosa da Silva*¹

*Natanielly Quintela Moreira Morais*²

*Ruama Milena Moreno da Silva*³

*Vitória Liduina de Araújo de Almeida*⁴

*Francisco Rafael Barbosa da Silva*⁵

*Livia Paulia Dias Ribeiro*⁶

Subprojeto Química

INTRODUÇÃO

A experimentação visa facilitar o entendimento do aluno sobre determinado conceito científico. No entanto, o ensino de Química muitas vezes é transmitido de uma maneira que leva os estudantes a simplesmente decorar teorias, conceitos e fórmulas, o que resulta na perda de interesse pela disciplina e desmotivação dos alunos. De acordo com Oliveira (2010 *apud* Benedetti Filho; Cavagis; Benedetti, 2020, p. 37), a desmotivação educacional pode estar relacionada a uma aprendizagem muito distante da realidade dos alunos, em um processo pedagógico predominantemente tradicional, promovido pela transmissão e recepção dos conceitos científicos, sem estabelecer correlação com o cotidiano dos estudantes.

¹ Unilabinfor@gmail.com

² nataniellyquintela@gmail.com

³ 2016infor40@gmail.com

⁴ 15vitoriaaraujo15@gmail.com

⁵ Barbosa.rafaelk49@gmail.com

⁶ liviapaulia@unilab.edu.br

É importante que a prática esteja integrada com a teoria, de modo que o ensino de Química possa ser realizado de forma contextualizada e aplicável ao cotidiano dos estudantes. Para que isso aconteça, são necessárias aulas experimentais em laboratório.

As aulas práticas despertam a atenção dos alunos, além de torná-las mais participativas e menos cansativas ocorrendo assim, um aumento significativo na aprendizagem dos alunos, o que acarretará o que em um maior desempenho em avaliações e provas, além de facilitar o ensino e ceder mais ferramentas para o professor em sala de aula (Pereira *et al.*, 2021, p. 1807).

No entanto, é crucial que os estudantes tenham conhecimento das regras de segurança no laboratório, dado que esse ambiente apresenta inúmeros riscos e potenciais contaminações. Um dos motivos que levam a acidentes em laboratórios é a falta de conhecimento devido à inexperiência. Segundo Lootens e Mól (2008), as causas de acidentes em laboratórios podem estar relacionadas com: não conhecimento de normas de segurança; falta de clareza ou aplicação inadequada dessas normas; condutas impróprias; inexistência de supervisão e cobrança; ou ainda desrespeito consciente e intencional de procedimentos de segurança. Trata-se de um ambiente que requer cautela; mesmo que o professor supervisione de perto, esses riscos continuam a existir. Além disso, é importante considerar a quantidade de alunos na sala de aula, uma vez que muitos estudantes podem dificultar a realização das práticas. Quando os alunos têm noções de segurança no laboratório, as práticas podem ser conduzidas de forma eficaz e segura.

Assim, a importância das regras de segurança em laboratório deve ser revista e reforçada em todas as oportunidades. Compreendendo a relevância da segurança no laboratório, foi criada uma oficina com o propósito de instruir os alunos do Ensino Médio da instituição E.E.M.T.I.

Doutor Brunilo Jacó, localizada no município de Redenção, sobre as normas de segurança, com objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância do uso adequado de equipamentos de proteção individual (EPIs).

DESENVOLVIMENTO

A oficina foi realizada na escola campo, E.E.M.T.I. Doutor Brunilo Jacó, para os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio. O caminho metodológico foi realizado inicialmente com apresentação em sala de aula dos seguintes conteúdos: o uso de equipamentos individuais de proteção (EPIs) e equipamentos de proteção coletiva (EPCs), riscos químicos e físicos que podem advir dentro dos laboratórios e como evitar a ocorrência dessas situações, apresentação de pictogramas para identificar perigos que uma substância conhecida ou desconhecida pode causar, alguns procedimentos de segurança ao trabalhar ou realizar o manuseio das soluções nos experimentos, reações químicas e base sobre primeiros socorros nas intercorrências mais frequentes caso não sejam seguidos os protocolos de segurança ou algo não saia como o esperado.

As informações iniciais são importantes para conhecimento prévio dos alunos sobre conceitos e regras de segurança no laboratório, diminuindo drasticamente a probabilidade de acidentes por desconhecimento dos cuidados necessários para atividades experimentais em laboratório.

Em seguida, foram realizados, no laboratório da escola, experimentos práticos e com baixa e média complexidade para que pudessem adquirir conhecimentos e vivências dentro do âmbito do laboratório, com o intuito de desmistificar a complexidade e dificuldade prejudgada ao se tratar de Química ou experimentos químicos. Como

salientava uma grande e prestigiada cientista, nada na vida deve ser temido, somente compreendido (Marie Curie *apud* Bernardes, 1973). Realizamos um experimento na turma 2º ano G cujo tema foi: A reação de oxidação da glicerina pelo permanganato de potássio.

A realização desse experimento constituiu um modelo de prática elaborado pelos bolsistas que correspondia com os materiais que estavam à disposição na escola, que teve como intuito atribuir vivências práticas aos alunos dentro do laboratório, onde seguiram o passo a passo do roteiro sob auxílio e monitoramento, recapitulando os assuntos aprendidos de forma teórica em sala de aula, fazendo relação com a prática realizada e possuindo mais autonomia no manuseio de materiais e reagentes no laboratório, de forma segura e eficaz (Figura 01 e Figura 02).



Figura 01 – Apresentação e leitura do roteiro da prática



Figura 02 – Realização da prática

No decorrer da realização das oficinas, foi destacada a importância da conscientização sobre segurança no laboratório, percebendo-se que, durante as exposições nas turmas, a desinformação acerca do assunto era maior do que o esperado. Também foi perceptível a mudança da participação conforme ocorria a apresentação em cada turma, com perguntas e interação dos alunos.

O conteúdo programado foi apresentado conforme esperado, com discussões amplas e interação dos alunos, percebendo que houve compreensão dos assuntos essenciais a respeito da segurança no laboratório. Nos momentos de apresentação, constantemente era enfatizada a responsabilidade individual de cada aluno na promoção de um ambiente seguro, compartilhando vivências e acontecimentos que ocorreram no cotidiano dos ministrantes e evidenciando ainda mais perigos que podem ser causados caso não sejam respeitadas as normas e diretrizes de segurança do laboratório. Também alertou-se a respeito dos desafios de segurança no laboratório, apresentando soluções práticas para melhorar a segurança e minimizar riscos, contribuindo assim para um ambiente mais seguro e eficaz.

Por último, foi realizado um questionário objetivo de 5 questões, com itens de sim, não e talvez, na turma de 2^o ano G, com os 23 alunos presentes no respectivo dia letivo da aplicação prática da oficina, com intuito de obter uma análise sobre a perspectiva e os comentários dos alunos que participaram da atividade:

- 1- Você acha importante a realização de práticas experimentais na escola?
- 2- A oficina sobre segurança no laboratório foi importante para sua segurança durante o procedimento?
- 3- O experimento foi de fácil compreensão?
- 4- Em seu ponto de vista, os experimentos práticos no laboratório ajudam a compreender melhor o conteúdo visto em sala de aula?
- 5- Gostaria de repetir ou realizar mais experimentos no futuro?

Os resultados obtidos foram apresentados de forma positiva, pelos estudantes da escola que participaram do momento, contendo 100% de afirmação para a continuação e desenvolvimento da oficina de segurança no laboratório e práticas experimentais.

Isso ocorreu pelo fato de os alunos da instituição não fazerem uso do espaço do laboratório como algo rotineiro, focando mais frequentemente na parte teórica e tornando o ensino de Química cansativo; assim, o fato de observarem, analisarem e poderem realizar experimentos eles próprios, mesmo com monitoria, gera maior interesse para focar nos conteúdos que estão a ser aprendidos na escola, tornando-os mais lúdicos e didáticos e podendo relacionar teoria com prática. Recebemos alguns comentários ao final da oficina como “Gostaria que sempre tivesse esse tipo de aula”; “Achei bem interessante e poderia ter mais vezes”; e “Nossa que legal, agora já sei como fazer”, que reforçaram o entendimento da prática e que os objetivos esperados foram alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas observações, podemos concluir que a oficina de segurança em laboratórios foi uma abordagem eficaz para conscientizar os alunos sobre os protocolos e práticas seguras necessárias em ambientes de laboratório. A metodologia aplicada para realização da oficina, com exposições, práticas laboratoriais e diálogo com os alunos, desempenhou um papel crucial na promoção da segurança e no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das questões relacionadas à segurança no laboratório.

Ficou evidente que, no início, os alunos apresentaram desinformação sobre o assunto, tornando a conscientização sobre segurança uma prioridade ao longo da realização da oficina.

A variação na participação e nas perguntas dos alunos entre as diferentes turmas demonstrou a necessidade de adaptar abordagens educacionais para atender às necessidades específicas de cada grupo de alunos. No entanto, a oficina teve sucesso em transmitir informações programáticas essenciais sobre segurança no laboratório, promovendo uma compreensão mais profunda desses conceitos críticos. Além disso, enfatizou a responsabilidade individual de cada aluno na manutenção de um ambiente seguro e destacou os perigos que podem surgir se as normas de segurança não forem respeitadas.

O envolvimento direto com os alunos por meio da oficina permitiu uma troca de informações valiosa e a oportunidade de esclarecer dúvidas e curiosidades. Além disso, foram apresentadas soluções práticas para melhorar a segurança no laboratório, contribuindo para um ambiente mais seguro e eficaz.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desempenhou um papel importante ao proporcionar experiências aos

acadêmicos universitários em formação, permitindo que eles adquirissem uma visão prática da docência. Essa experiência trouxe uma mudança na perspectiva, levando os estudantes a refletirem sobre como podem melhorar a forma de transmitir conteúdo de maneira mais compreensível, contribuindo para uma educação mais eficaz e segura. No geral, a oficina e o programa PIBID foram instrumentais na promoção da segurança em laboratórios, na conscientização dos alunos e no desenvolvimento das habilidades de futuros educadores.

REFERÊNCIAS

- BENEDETTI FILHO, Edegar; CAVAGIS, Alexandre Donizeti Martins; BENEDETTI, Luzia Pires dos Santos. Um Jogo Didático para Revisão de Conceitos Químicos e Normas de Segurança em Laboratórios de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 37-44, fev. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160187>.
- BERNARDES, Melvin A. **Nosso Habitat Precário**. Ed. ilustr. rev. Nova York: Norton, 1973. 448 p. ISBN 0393063607, 9780393063608.
- LOOTENS, Patricia Fernandes; MÓL, Gerson de Souza. Experimentando Química com segurança. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 28, p. 57-60, ago. 2008.
- PEREIRA, Wiviny Moreira; SANTOS, Dionísio Davi Jesus dos; QUEIROZ NETO, João Alves de; VALASQUES, Gisseli Souza; BARROS, Joelia Martins. A importância das aulas práticas para o ensino de química no ensino médio. **Scientia Naturalis**, [S.l.], v. 3, n. 4, p. 1805-1813, 25 out. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.29327/269504.3.4-20>.

MATEMÁTICA ELEMENTAR APLICADA NOS CONCEITOS DE QUÍMICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADES REALIZADAS PELO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

*Joseano João André Rodrigues*¹

*Antônio Pombalo Faustino*²

*Claudimira Elisa Nginga Fula*³

*Layana Maria Moura Da Costa*⁴

*Lívia Paulia Dias Ribeiro*⁵

Subprojeto Química

INTRODUÇÃO

A identidade docente se constitui não somente no período da formação inicial, mas mediante um acúmulo de significados e representações carregados de valores, concepções e referências, os quais estão embutidos socioculturalmente da própria vivência do licenciando em seu histórico escolar, ressignificando suas raízes a partir da prática profissional (Costa; Beja; Rezende, 2014, p. 305-313).

Por conseguinte, é ao longo da sua trajetória escolar que o sujeito começa a moldar a ideia do ser professor. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado nos cursos de licenciatura, tem desempenhado um papel fundamental na formação de futuros professores ao permitir que os pibidianos experimentem o ambiente escolar de maneira mais aprofundada.

¹ jjoseano58@gmail.com

² antoniofaustino1999@gmail.com

³ fulaClaudimira@gmail.com

⁴ layanamourac@gmail.com

⁵ liviapaulia@unilab.edu.br

Nas vivências nas escolas campo durante as realizações das atividades, é fundamental a observação no processo de ensino-aprendizagem para a formação do pibidiano. A identificação e o reconhecimento das dificuldades dos alunos do ensino básico no ensino das Ciências Exatas e da Natureza possibilitarão ao pibidiano a melhor formação docente para construção de um docente pesquisador.

O conhecimento da Matemática básica é essencial para a compreensão de conceitos e processos da Química. A integração de Matemática elementar no ensino de Química se mostra crucial para o desenvolvimento acadêmico desses alunos do ensino básico.

A Química e a Matemática são disciplinas que, além da tradicional didática de se aprender, decorando fórmulas e cálculos, são estudadas para que sejam utilizadas no cotidiano de maneira proveitosa e que podem ser aplicadas no cotidiano de maneira interdisciplinar, por exemplo: para que possamos viver melhor, conseguimos perceber a presença da Química no simples fato de consumirmos um remédio ou um produto industrializado e percebemos a Matemática na hora de pagamos o valor do produto ou de receber o troco (Brasil, 2002).

A interdisciplinaridade entre a Química e a Matemática é uma abordagem importante no processo de ensino e aprendizagem. É notório que o ensino de Química segue atualmente de maneira tradicional, a chamada aprendizagem mecânica, gerando nos alunos um desinteresse pela disciplina. Para que essa barreira seja quebrada, é necessário que o professor utilize uma metodologia diferenciada, buscando sempre associar a Química com o cotidiano dos estudantes, procurando que eles consigam compreender transformações químicas e físicas que ocorrem no mundo (Da Silva, 2016).

O núcleo do subprojeto da Química do PIBID da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab),

implementado na escola Dr. Salomão Alves de Moura, na cidade de Aracoiaba/CE, identificou as dificuldades do ensino de Química por deficiência dos conhecimentos da Matemática básica.

Foi observado pelos pibidianos que os alunos do ensino básico apresentaram grandes dificuldades em executarem cálculos matemáticos, e decidiram planejar e desenvolver intervenções para contribuir com o ensino-aprendizagem.

O objetivo do trabalho é documentar detalhadamente as experiências dos pibidianos nas atividades de ensino que realizaram na Escola Dr. Salomão Alves de Moura, com ênfase especial na abordagem que empregaram para integrar a Matemática elementar no contexto do ensino da Química. Isso envolverá a descrição das estratégias de ensino, materiais didáticos utilizados, interações com os alunos e qualquer desafio específico que tenham enfrentado ao incorporar a Matemática no ensino de conceitos químicos.

DESENVOLVIMENTO

As experiências no PIBID conduziram a uma descoberta crucial: as dificuldades iniciais dos alunos da Escola Dr. Salomão Alves de Moura em relação à Matemática fundamental representam um desafio substancial para a compreensão dos conceitos químicos. Compreender a Matemática, especialmente sua aplicação na resolução de problemas, é muitas vezes um pré-requisito essencial para aprofundar o estudo da Química, incluindo tópicos complexos como estequiometria e balanço de equações químicas.

A dificuldade dos alunos em conectar conceitos matemáticos com princípios químicos estava evidente nas notas baixas e na falta de confiança nas aulas de Química. Os desafios variavam desde a

interpretação de unidades e escalas em cálculos de entalpia de reação, concentração molar e soluções. Essas deficiências iniciais representaram um obstáculo considerável ao progresso acadêmico dos alunos.

As dificuldades apresentadas pelos 45 estudantes do 2º ano nas turmas de Redes foram apresentadas aos pibidianos. Foram desenvolvidas e implementadas estratégias de ensino para as dificuldades apresentadas pelos alunos, por meio de explicações detalhadas e exemplos práticos que ilustravam como aplicar a Matemática na resolução de problemas químicos. Aplicou-se também apoio individualizado, reconhecendo que alguns alunos precisavam de atenção especial através de mentoria e tira-dúvidas. Isso permitiu que os alunos abordassem suas dificuldades específicas e consolidassem seu conhecimento matemático.

A metodologia aplicada enquadra-se na abordagem interdisciplinar, definida por Fazenda (1999, p. 20), ao afirmar que “ser interdisciplinar é saber que o universo é um todo, que dele fazemos parte como fazem parte do oceano as suas ondas”. Ou seja, a interdisciplinaridade está inserida nas ações humanas e delas não se separa, porque está profundamente atrelada à vida.

Durante o período de intervenção, foi verificada melhoria expressiva na compreensão dos alunos. Isso foi claramente refletido nas avaliações, em que as notas dos estudantes mostraram crescimento constante. Os alunos, anteriormente desafiados por conceitos químicos relacionados à Matemática, começaram a demonstrar uma compreensão mais sólida e a habilidade de aplicar conceitos matemáticos para resolver problemas químicos complexos. Essa melhora nas notas demonstra a eficácia da abordagem interdisciplinar adotada.

As dificuldades iniciais dos alunos em relação à Matemática fundamental foram significativamente atenuadas ao longo da intervenção. Os conceitos que antes pareciam intransponíveis tornaram-se mais acessíveis à medida que os alunos ganharam confiança em suas habilidades matemáticas. Isso foi especialmente evidente em tópicos como cálculos estequiométricos e interpretação de gráficos químicos, que antes eram fontes de frustração para muitos estudantes. A superação dessas dificuldades iniciais contribuiu para um ambiente de aprendizado mais positivo e produtivo.

Observou-se um aumento notável na motivação dos alunos para aprender; muitos estudantes quebravam a vergonha e o medo, solicitando aulas individualizadas. Foi verificado o número de estudantes interessados em superar as dificuldades em Matemática elementar aumentando taxativamente. Conforme ganhavam confiança em suas habilidades de Matemática e viam como essas habilidades eram aplicadas na Química, os estudantes ficavam mais envolvidos e participativos em sala de aula. A combinação de aulas expositivas, atividades práticas e suporte individualizado despertou o interesse dos alunos em explorar e compreender tópicos químicos mais desafiadores. A motivação para o aprendizado tornou-se um fator-chave para o sucesso educacional.

A interdisciplinaridade entre Matemática e Química provou ser uma estratégia eficaz para enriquecer a compreensão dos alunos. Ao integrar a Matemática no contexto da Química, os alunos puderam visualizar as aplicações práticas da Matemática em um campo que, muitas vezes, parece distante da realidade deles. Isso tornou o aprendizado mais tangível, relevante e envolvente. Eles não apenas compreenderam os conceitos matemáticos, mas também perceberam

como esses conceitos são fundamentais para a resolução de problemas do mundo real em Química.

A abordagem interdisciplinar não se limitou apenas à compreensão teórica; ela se estendeu à aplicação prática dos conceitos químicos. Os alunos não apenas aprenderam sobre estequiometria, concentração molar ou soluções, mas também foram capazes de usar esses conhecimentos para resolver problemas complexos e realizar experimentos com os bolsistas do PIBID de maneira mais eficiente. Isso representou um passo significativo em direção à formação de alunos capazes de aplicar seus conhecimentos em situações do mundo real.

A interdisciplinaridade não apenas beneficia o processo de aprendizado dos alunos, mas também os prepara para desafios futuros. No mercado de trabalho e na vida cotidiana, a capacidade de abordar problemas de maneira interdisciplinar é altamente valorizada. Os alunos que adquiriram essa habilidade têm uma vantagem significativa, pois são capazes de compreender e resolver problemas complexos que envolvem múltiplas disciplinas, o que é especialmente relevante em campos científicos, tecnológicos e de engenharia.

A abordagem interdisciplinar também promove a inclusão e a diversidade. Os alunos que inicialmente enfrentavam dificuldades com a Matemática fundamental encontraram um ambiente de aprendizado mais acessível. Essa abordagem permite que um espectro mais amplo de estudantes, independentemente de seu nível de habilidade matemática inicial, participe de maneira significativa nas aulas de Química, reduzindo disparidades educacionais.

Os resultados destacam a importância contínua de explorar e promover estratégias educacionais interdisciplinares. A abordagem de ensino que integra Matemática e Química não apenas aprimora o aprendizado dos alunos, mas também contribui para uma educação

mais abrangente e eficaz. Isso chama a atenção para a necessidade de promover a colaboração entre diferentes disciplinas e incentivar os educadores a criarem currículos mais integrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração da Matemática elementar ao ensino de Química, um processo cuidadosamente moldado durante a participação no programa PIBID na Escola Dr. Salomão Alves de Moura, emerge como uma estratégia de ensino poderosa e eficaz. Essa conclusão não apenas reitera a importância dessa abordagem, mas a fortalece por meio de várias perspectivas que evidenciam seu impacto e implicações profundas. Os resultados das experiências demonstram uma transformação tangível na compreensão dos alunos. O aprimoramento de suas habilidades matemáticas e sua capacidade de aplicá-las a conceitos químicos complexos não apenas melhoraram suas notas, mas também expandiram sua visão de mundo. Essa abordagem eficaz contribuiu para o desenvolvimento de uma base de conhecimento mais sólida e de habilidades que serão cruciais em sua trajetória acadêmica e profissional. Além de beneficiar os alunos, essa abordagem também impactou positivamente a formação dos pibidianos que realizaram a intervenção pelo planejamento e realização das atividades.

Como futuros educadores, os pibidianos vivenciaram os desafios da sala de aula e contribuíram para uma educação de qualidade. A integração da Matemática na Química é mais do que uma estratégia eficaz; ela destaca a importância da interdisciplinaridade como um elemento fundamental na educação. A interconexão entre diferentes campos do conhecimento não apenas enriquece a aprendizagem, mas também prepara os alunos para enfrentar questões complexas da vida

real. A relevância educacional dessa abordagem vai além das notas e dos currículos, abraçando a capacidade dos alunos de aplicar seus conhecimentos em contextos diversos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.
- COSTA, M. L. R.; BEJA, A. C. S.; REZENDE, F. Construção da identidade docente em licenciatura em química de um instituto federal da educação profissional. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 305-313, 2014.
- DA SILVA, S. G. As principais dificuldades na aprendizagem de química na visão dos alunos do ensino médio. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN, 9., 02 jan. 2016.
- FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

61

O IMPACTO DA INDUSTRIALIZAÇÃO NO MEIO AMBIENTE

*Kerene Cristina Bedi*¹

*Maryan Angelica Seixas Ayran*²

*Pitra Pedro José Lopes*³

*Francisco Rafael Barbosa da Silva*⁴

*Livia Paulia Dias Ribeiro*⁵

Subprojeto Química

INTRODUÇÃO

Segundo a Resolução CONAMA nº 01/1986, considera-se impacto ambiental qualquer alteração nas propriedades físicas, químicas e biológicas do ambiente causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetem: a saúde, a segurança e o bem-estar da população; as atividades sociais e econômicas; a biota; as condições estéticas e sanitárias do ambiente; e a qualidade dos recursos ambientais.

Quando falamos de questões ambientais, muitas vezes algumas pessoas as associam a situações que ocorrem longe da realidade, longe do seu dia a dia. Tal concepção pode estar relacionada com a visão e/ou noção simplista que muitas pessoas têm de como deveria ser o meio ambiente, bem como com a ênfase da mídia nas últimas décadas nas questões ambientais, muitas vezes reduzindo problemas ambientais a

¹ kerenibedy@gmail.com

² maryanayran14@gmail.com

³ pitralopes1996@gmail.com

⁴ barbosa.rafaelk49@gmail.com

⁵ liviapaulia@unilab.edu.br

alguns casos isolados, descontextualizando a complexidade dos fenômenos e as causas reais destes.

O histórico da Revolução Industrial, marcado por avanços tecnológicos e transformações sociais, delineou o curso da humanidade em direção a uma era de produção em larga escala. Contudo, à medida que as engrenagens da industrialização giravam, tornou-se evidente que os benefícios econômicos muitas vezes vinham à custa de impactos adversos ao nosso ambiente (Carneiro *et al.*, 2006).

As preocupações ambientais têm desencadeado debates intensos em âmbito global. Os efeitos prejudiciais resultantes das atividades industriais ao longo do tempo têm gerado impactos devastadores no meio ambiente, influenciando diretamente a saúde de seres humanos, animais e plantas. Apesar das extensas discussões, observa-se uma notável negligência por parte dos principais agentes dessas atividades: os próprios seres humanos.

O aumento do consumo global impulsionou a industrialização, mas a produção de novos produtos para atender às necessidades dos consumidores pode ter efeitos irreversíveis no meio ambiente. Isso levanta preocupações sobre o futuro do planeta, tornando crucial a conscientização e a mudança de atitudes em relação à proteção ambiental. As empresas devem encarar as questões ambientais e de recursos naturais como oportunidades de crescimento (Barbieri, 2007).

A indústria têxtil, além de seu impacto no meio ambiente devido à utilização de recursos naturais e à geração de resíduos, também gera poluição do ar e do solo (Toniollo; Zancan; Wüst, 2015). Por sua vez, a indústria petroquímica, devido ao uso em larga escala de combustíveis fósseis, contribui para o aquecimento global e outras consequências ambientais negativas (Santos; Fernandes, 2012).

A intensificação do efeito estufa causada pelas atividades humanas é uma das principais causas de mudanças climáticas, resultando em aumento de temperaturas, chuvas ácidas e outros impactos. A poluição da água, frequentemente causada pela atividade industrial, prejudica os ecossistemas e a água potável (Pereira; Curi, 2012).

A indústria alimentícia também contribui para problemas ambientais, devido ao uso de pesticidas na agricultura e à emissão de gases de efeito estufa. A poluição do ar e da água, bem como o desmatamento, são consequências diretas da produção industrial.

As principais consequências das indústrias no meio ambiente incluem mudanças climáticas, extinção de espécies, elevação do nível do mar, desaparecimento de rios, poluição do ar e redução na qualidade de vida. É crucial abordar essas questões e buscar soluções sustentáveis para proteger o meio ambiente e o futuro do nosso planeta.

É nesse cenário que este trabalho, conduzido na escola campo E.E.M. Dr. Brunilo Jacó, por meio de oficinas, surge com o propósito fundamental de promover a conscientização acerca desse tema crucial. Atividades como essa podem colaborar e ser ricas oportunidades de formação dos pibidianos (Ambrosetti *et al.*, 2013).

Nosso objetivo é estimular a reflexão e despertar a responsabilidade individual diante das causas ambientais que têm impactado nosso planeta nas últimas décadas.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia adotada envolveu a realização de oficinas em salas na escola campo E.E.M. Dr Brunilo Jacó, do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio, utilizando recursos didáticos como computadores, televisões, slides e imagens.

Durante as oficinas, foram abordados aspectos históricos da industrialização, identificadas as principais indústrias poluentes e analisados os impactos dessas indústrias no meio ambiente. Conseqüentemente, foram discutidas as conseqüências desses impactos, e os estudantes foram incentivados a propor estratégias para a minimização deles.

Durante os momentos das aplicações de oficinas na escola campo E.E.M. Dr Brunilo Jacó sobre o impacto da industrialização do meio ambiente, observou-se a importância dessa temática para os estudantes dessa escola. As oficinas foram realizadas nas turmas do primeiro ano D, segundo ano H e terceiro ano L com o total de 35 a 36 estudantes por turma.

O foco das atividades estava nos aspectos históricos da industrialização, a identificação das principais indústrias poluentes, os impactos ambientais e suas conseqüências, o descarte correto dos resíduos sólidos e a reciclagem nesse processo (Oliveira; Alves, 2007).

Durante as oficinas, os estudantes eram envolvidos no tema por meio de perguntas reflexivas, como suas compreensões dos danos causados ao meio ambiente pelas indústrias e como isso acontece. Essa abordagem culminou em uma discussão aprofundada entre os estudantes sobre quais atitudes podem ser tomadas para minimizar esses impactos negativos.

As imagens apresentadas de desastres ambientais, produção de lixo, problemas com os resíduos sólidos e impactos das diversas empresas ao meio ambiente foram importantes para o envolvimento e interesse dos alunos, que traziam dúvidas, opiniões e questionamentos importantes.

Apenas na turma do primeiro ano D foi realizada uma dinâmica diferente, que foi um jogo sobre a reciclagem. Os estudantes foram

desafiados a fazer o descarte correto de certos resíduos nos lugares apropriados. Essa dinâmica foi realizada a partir de imagens dos objetos a serem descartados e dos lugares para o descarte, sem a identificação. Observou-se um crescente interesse e participação dos estudantes ao longo das oficinas e da dinâmica, indicando uma eficácia na estratégia educacional adotada.

Observou-se também que os estudantes tinham conhecimentos variados sobre o tema, mas o assunto ainda é bastante negligenciado, reforçando a importância de projetos como este nas escolas. Segundo Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005 *apud* Ambrosetti et al., 2013, p. 163), os futuros professores estão em contato direto com a comunidade escolar, o que os capacita a desenvolver uma visão mais reflexiva sobre suas práticas, além de favorecer um melhor conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e as crianças.

Figura 1 - Aplicação de oficina sobre o impacto da industrialização no meio ambiente



Fonte: Elaborada pelos autores (2023).

Os alunos foram estimulados a pensar sobre o nosso papel nessa transformação da realidade e como podemos contribuir com a mudança de comportamento em defesa do meio ambiente. Muitos trouxeram sugestões de atividades dentro do ambiente escolar, como:

- coleta seletiva para que sejam coletados materiais para construção de uma oficina de reciclagem de resíduos sólidos, assim novos materiais poderiam ser produzidos a partir do lixo;
- projeto de uso da água do ar-condicionado para limpeza da escola, assim diminuindo o uso da água potável;
- projeto de conscientização para consumo responsável a fim de diminuir a quantidade de consumo sem necessidade.

Essas propostas foram sugeridas baseadas no entendimento coletivo de que a escola tem um papel fundamental na construção dos princípios morais e éticos das pessoas e que seria muito importante a escola possuir atividades que colaborem com a formação de cidadãos conscientes e responsáveis com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este projeto, envolvendo as oficinas que abordam o impacto da industrialização no meio ambiente, foi possível conscientizar os estudantes da escola campo E.E.M. Dr. Brunilo Jacó sobre a importância da sustentabilidade ambiental, ou seja, sustentabilidade do espaço em que estão envolvidos. Esse espaço deve ser protegido e cuidado, pois, apesar de os efeitos às vezes não serem diretos em alguma parte do mundo, isso não quer dizer que outras partes não estejam sofrendo com esses impactos; alguns deles são o aquecimento global, doenças de trato respiratório, extinção de animais, desmatamento, que resulta na perda de biodiversidade, e outras consequências urgentes.

Essa atividade trouxe a oportunidade do fortalecimento dos conhecimentos sobre o tema meio ambiente e os desafios atuais para os pibidianos por meio da elaboração das oficinas e amplas discussões na escola campo.

Pelas discussões em sala de aula e propostas de mudanças na escola, chegamos à conclusão de que a atividade proposta da oficina teve resultados positivos para formação de pessoas críticas e propositivas em ajudar e colaborar com os problemas do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BARBIERI, J. C. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. São Paulo: Saraiva, 2007.
- CARNEIRO, G. A.; PINHEIRO, M. B.; ALVARENGA, A. S.; MIRANDA, P. S. M. Sustentabilidade empresarial: Conceito e Indicadores. In: CONVIBRA, 3., 2006.
- OLIVEIRA, J. F. G.; ALVES, S. M. Adequação ambiental dos processos de usinagem utilizando produção mais limpa como estratégia de gestão ambiental. **Revista Produção**, v. 17, n. 1, p. 129-138, 2007.
- PEREIRA, S. S.; CURI, R. C. Meio ambiente, impacto ambiental e desenvolvimento sustentável: conceituações teóricas sobre o despertar da consciência ambiental. **REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 35-57, 2012. DOI: 10.18696/reunir.v2i4.78. Disponível em: <https://reunir.revistas.ufcg.edu.br/index.php/uacc/article/view/78>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- SANTOS, A. P. L.; FERNANDES, D. S. Análise do impacto ambiental gerado no ciclo de vida de um tecido de malha. **Revista Iberoamericana de Engenharia Industrial**, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 1-17, 2012.
- TONIOLLO, M.; ZANCAN, P.; WÜST, C. Indústria têxtil: sustentabilidade, impactos e minimização. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO AMBIENTAL, 11., 23 a 26/11/2015, Porto Alegre.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E LIBERTADORA

*Amadú N'Duro Baldé*¹

*José Mendes*²

*Bas'Ilele Maomalo*³

*Ademir Sousa Santos*⁴

Subprojeto Sociologia *Campus* dos Malês

INTRODUÇÃO

O presente texto, intitulado “Relatos de experiências de ensino de Sociologia numa perspectiva crítica e libertadora”, tem por objetivo de apresentar uma parte dos resultados do subprojeto PIBID Sociologia *Campus* dos Malês, destacando, de forma particular, as experiências vivenciadas pelos estudantes.

Docentes, que são coautores, no caso o coordenador do subprojeto, professor Bas'Ilele Malomalo (Unilab), e o supervisor, professor Ademir de Souza (IFBA *Campus* Santo Amaro), foram responsáveis pela formação dos discentes e cuidaram da sistematização do texto, sugerindo o título geral, organizando cada relato que foi encaminhado e as considerações finais.

Os relatos foram feitos por Amadú N'Duro Baldé, “Ensino de sociologia e um convite para refletir sobre a vida de forma crítica”, e José Mendes, “Educação, um breve relato de experiência no PIBIB”.

¹ amadexstar@gmail.com

² mendes@aluno.unilab.edu.br

³ basilele@unilab.edu.br

⁴ ademirsousantos@gmail.com

O título do texto de Amadú N'Duro Baldé foi modificado por nós, docentes, que fizemos a primeira leitura; o de Mendes teve seu título mantido. Nós fizemos uma revisão gramatical também sem interferir nos conteúdos. Baldé oscilava no uso do estilo da narrativa pessoal e coletivo, ora empregando o “eu”, ora o “nós”, e acabamos sugerindo o emprego do “nós” porque a experiência contada contempla a maioria dos discentes. Mendes preferiu um estilo pessoal na construção de sua narrativa e isso foi mantido. Outro ponto importante a ser enunciado, nesta introdução, é que Baldé e Mendes desenvolveram suas experiências no IFBA *Campus* Santo Amaro.

AMADÚ N'DURO BALDÉ: ENSINO DE SOCIOLOGIA E UM CONVITE PARA REFLETIR SOBRE A VIDA DE FORMA CRÍTICA

Este relato busca descrever e contextualizar as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Instituto Federal da Bahia (IFBA), em Santo Amaro. Lembramos que o PIBID tem como objetivo auxiliar na formação do curso de licenciatura.

O PIBID Sociologia *Campus* dos Malês permitiu-nos colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura por meio do contato direto com os alunos do Ensino Médio. Uma das principais atividades, que consideramos de extrema importância, nesse intercâmbio de ensino-aprendizagem, é o planejamento das aulas com o professor supervisor da rede, Ademir dos Santos.

Os planejamentos das aulas nos possibilitaram acompanhar de perto o método do professor dentro de sala de aula. O método visa detectar as dificuldades dos alunos e realizar a articulação entre teoria e prática. O conhecimento dos conteúdos voltados ao planejamento do professor supervisor possibilitava que dialogássemos com estudantes

que tinham dificuldades na aprendizagem. Percebemos, de um lado, que esses alunos não queriam apresentar suas dificuldades ao professor na sala. Do outro lado, testemunhamos como o professor Ademir Souza foi, aos poucos, trabalhando isso na sala de aula com o objetivo de incentivar os alunos a participarem.

Tivemos momentos bons dentro da sala de aula, de participar da discussão nas aulas a fim de ajudar na mediação e na discussão de temas como poder, dominação e democracia. Esses temas criaram um espaço para que cada um pudesse opinar com base na leitura do texto e vivência cotidiana. Essas trocas são fundamentais para o enriquecimento dos alunos que participam na aula de modo a entender que educação formal não é o único caminho para ter sucesso na vida. A ideia foi demonstrar a esses alunos que não existe educação formal sem combinar com o modo de vida fora do ambiente escolar. Percebe-se que o conhecimento sociológico levado à sala de aula para ser debatido estimula um olhar crítico e reflexivo entre o cotidiano escolar e a realidade social do estudante. Essa técnica visa chamar atenção a algo que possa instigar mais debate e reflexão.

Durante a execução do PIBID Sociologia, participamos de diversas atividades que nos levaram a reconciliar a teoria e a prática. Uma das questões que buscamos despertar nos alunos do Ensino Médio foi a ideia de Bourdieu de reconhecer que o desempenho escolar não depende simplesmente de dons individuais. Ele depende da origem escolar, portanto abre espaço para interpretar a escola.

Entre julho e setembro, desenvolvemos atividades de eventos diferentes, tanto na universidade como na rede pública, onde estamos a realizar a experiência. No mês de julho de 2023, fomos convidados a pensar a história, experiência e vivência dos africanos no Brasil. O evento ocorreu em Acupe, distrito de Santo Amaro. O convite partiu de

nossos colegas que são nativos do lugar citado. Fomos num total de três; dois do PIBID Sociologia e uma colega da Residência Pedagógica (RP). Levamos um diálogo horizontal a fim de entender o nível de conhecimento dos participantes sobre a África e a sua diáspora escravizada; infelizmente não havia ninguém para responder às provocações que colocamos. Chegamos então a inverter a pergunta, questionando se havia alguém que pudesse citar dez países da Europa (já que não sabiam da África nem seis países). Responderam, citando um país após outro, até dez deles. Foi evento de muita aprendizagem.

No mês de agosto de 2023, continuamos com a observação na sala de aula, no âmbito do PIBID Sociologia, na qual o professor Ademir ensinou a questão de poder e dominação em Weber. Nesse mesmo mês, debatemos a questão da saúde e psicologia africana como algo que deveria merecer atenção da universidade. A Unilab, enquanto instituição federal, não tem psicólogo, o único que havia está de licença. Os estudantes vivem aquém da expectativa, porque não temos médico na universidade e a enfermeira que temos, com um técnico, tem um trabalho que cessa e recomeça quando quer. Não sabemos explicar os motivos!

Por último, as atividades acadêmicas concentraram-se mais nas observações na sala de aula e ocupação do *Campus* por parte dos estudantes por causa do fechamento do Restaurante Universitário (RU). No IFBA Santo Amaro, na sala de aula, realizaram-se debates sobre ação social em Weber, dentro de suas tipologias tradicional, afetiva e racional. Isso permitiu que os alunos refletissem sobre alguns comportamentos sociais que, para muitos, é algo natural, portanto, não podem ser questionados, muito menos mudados – comportamento mecânico. Weber nos ensina a pensar conceitos que naturalizamos, sem parar de refletir a respeito, simplesmente aceitamos a imposição como

vontade divina. Desse modo, a ideia de *poder* em Weber pode ser associada à *imposição*, enquanto *dominação* pode ser caracterizada como *autoridade*.

A intenção foi orientar os alunos a pensarem que não existe, principalmente na ciência, a verdade absoluta, o que tem havido no campo de ciências são fatos, tanto humanos, naturais e biológicos. A ideia é trabalhar com fatos científicos que podem ser desmentidos caso surjam outros com mais autenticidade material, o não quer dizer que outros fatos não tenham cabimento. Ou seja, a ciência está em constante aperfeiçoamento. O papel dos livros didáticos é de extrema importância para a interpretação dos fenômenos.

JOSÉ MENDES: EDUCAÇÃO, UM BREVE RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID

A humanidade, ao longo de milênios, tem desenvolvido diferentes tipos de educação: informal e formal. A educação, muitas vezes, é moldadora/reguladora da conduta humana, em diferentes esferas, como a sociocultural. A partir do *Caderno de formação* (PIBID – Unilab, 2022) e da minha experiência no PIBID, de outubro de 2022 a maio de 2023, como voluntário, compreendi que de nada adianta ter conhecimento e não saber como articulá-lo no sentido de estimular estudantes a gerar novos conhecimentos. Saber lidar com a diversidade sociocultural é fundamental para uma educação inclusiva. Em outras palavras, só se pode ser um bom professor, quando se privilegia a escuta ativa, quando se compreende que o conhecimento pode ser gerado a partir da interação ativa entre sujeitos em comunicação, neste caso, professor e estudantes.

De fato, o ato de ensinar exige do professor tantas habilidades, a exemplo, ser criativo e ter aptidão e, conseqüentemente, estar à

disposição de novos conhecimentos. Dessa forma, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (Freire, 1996, p. 15). Imaginemos se não houvesse curiosidade e criatividade, o mundo, sobretudo o acadêmico, não teria evoluído. Essas nobres características são importantes, especialmente para os estudantes de licenciatura, particularmente em Ciências Sociais, e para os futuros docentes, como eu. Assim, a educação continua a ser um processo pelo qual a humanidade pode atingir um nível de harmonia mais equilibrada possível tanto em termos interculturais quanto com outras espécies, se quiser, biodiversidade. Portanto, para que isso aconteça, acredita-se que cada um de nós, enquanto espécie humana, deve contribuir, pois, de mãos dadas, construiremos uma sociedade harmônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nunca duvidamos da experiência positiva que o PIBID tem tido no processo formativo dos licenciados em Sociologia nas universidades brasileiras. Os dois relatos de nossos estudantes confirmam isso.

Lendo os relatos deles, percebemos quanto são capazes de compreender a profissão docente, compreender as alegrias e dificuldades presentes na sala de aula. O mais interessante é que, com seus supervisores, aprendem a lidar com as dificuldades dos alunos do Ensino Médio e a motivá-los.

Nessa perspectiva, o PIBID desempenha um papel humanizador de todas as pessoas envolvidas no processo: o coordenador, os supervisores, estudantes de PIBID da Unilab e alunos do IFBA *Campus* Santo Amaro e *Campus* Salvador.

REFERÊNCIAS

- CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** (PIBID). 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 3 out. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MARTINS, Elcimar Simão (org.). Caderno de Formação: Aproximações iniciais com o PIBID-Unilab – Vol. 2. Redenção: Unilab, 2022.

SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID SOCIOLOGIA UNILAB-IFBA CAMPUS DE SALVADOR

*Ana Carolina dos Santos da Conceição*¹

*Manuel André José*²

*Sara Fabricia Teixeira*³

*Márcia Cândido Issenguele*⁴

*Bas'Illele Maomalo*⁵

*Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto*⁶

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar relatos de experiência de quatro estudantes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a partir das atividades realizadas durante a execução do subprojeto: *Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas*.

Coordenado pelo professor Bas'illele Malomano da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), *Campus* Malês, e tendo entre os supervisores⁷ o professor de Sociologia do Instituto Federal da Bahia, *Campus* de Salvador (uma das escolas campo), Alberto Alvaro Vasconcelos Leal Neto, este subprojeto tem como objetivo geral “a criação de um ambiente de capacitação aos

¹ karolina244dias@gmail.com

² manuelandrejose268@gmail.com

³ safoxx2017@gmail.com

⁴ marciaissenguele@gmail.com

⁵ basilele@unilab.edu.br

⁶ albertoleal@ifba.edu.br

⁷ O subprojeto *Sociologia, Educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas*, tem três supervisores, sendo dois docentes do IFBA *Campus* de Salvador e um docente do IFBA *Campus* de Santo Amaro.

licenciandos/as de modo a torná-los hábeis ao cumprimento e transmissão das competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e efetivação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de educação básica” (Unilab, 2023, p. 1).

Para alcançar tal objetivo, entre os meses de maio de 2023 e março de 2024, período de vigência do subprojeto, os estudantes bolsistas do curso de licenciatura da Unilab, *Campus Malês*, terão a oportunidade de vivenciar, a partir das observações em sala de aula e de reuniões com os supervisores, o cotidiano da IFBA *Campus* de Salvador, escola campo, bem como a realidade da disciplina de Sociologia em turmas do Ensino Médio Integrado.

Assim, os relatos ora apresentados consistem em uma tentativa de síntese, por parte das autoras e dos autores, das experiências acumuladas nos seis primeiros meses de execução do subprojeto. Portanto, trata-se de reflexões ainda não definitivas, que tendem a se expandir à medida que o contato com o cotidiano do IFBA *Campus* de Salvador for ampliado e as atividades propostas forem materializadas.

ANA CAROLINA DOS SANTOS DA CONCEIÇÃO: IMPACTOS DO PIBID NA MINHA FORMAÇÃO DOCENTE

O subprojeto de Sociologia ligado ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), vem atribuindo experiências e oportunidades aos bolsistas para refletirem sobre o fazer docente, chegando a ser para muitos o primeiro contato direto com a sala de aula.

Sendo assim, apesar do meu jeito travado para me expressar em público, tenho aprendido muito com a dedicação e o cuidado com os

bolsistas do PIBID e seus alunos do IFBA *Campus* de Salvador do professor-supervisor Alberto Leal. Não sei se cabe aqui, mas confesso que fico até com inveja por não ter tido um professor de Sociologia no meu Ensino Médio que de fato se preocupasse com o aprendizado de cada aluno, sem exceção.

Desse modo, o PIBID é um programa que oportuniza aos discentes da licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano da escola pública de educação básica. Porém, como nos alerta o professor Alberto Leal nas reuniões de supervisão, os futuros docentes têm que ter a responsabilidade de abraçar a causa da educação, correr atrás dos objetivos, fazer acontecer e se colocar em contínuo processo de formação.

Assim, nas observações em sala de aula realizadas em diferentes turmas do Ensino Médio Integrado do IFBA *Campus* de Salvador, tenho notado que os alunos são super engajados e gostam da flexibilidade do professor, pois ele dá total autonomia aos alunos de apresentarem suas visões de mundo, trazerem referência de textos para serem discutidos. Desse modo, as aulas se tornam mais didáticas e produtivas.

Apesar do meu pouco desempenho em participar ativamente nas observações por vergonha e, por enquanto, não me sentir à vontade, caso eu siga na carreira da docência vou me espelhar em professores que realmente estão comprometidos com o aprendizado dos alunos, porque muitos professores são egocêntricos e sua única preocupação é a aplicação de uma educação bancária.

MANUEL ANDRÉ JOSÉ: O PIBID E AS MINHAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NESSE PROJETO

Chamo-me Manuel André José, estudante no curso de Ciências Sociais da Unilab *Campus* Malês e bolsista do PIBID, Programa de Iniciação à Docência, no subprojeto de Sociologia.

Neste breve texto, irei apresentar os meus relatos sobre a experiência do PIBID, que tem contribuído bastante no meu aprendizado enquanto estudante de licenciatura e futuro docente.

A vida acadêmica é marcada por várias lutas e aprendizados, tendo, como alunos, várias interações, desde o contato com a sala de aula, com o professor e os colegas, sendo que muitas vezes, como estudantes, questionamos os métodos aplicados por determinados professores, achando que, se fosse o nosso caso na qualidade de professor, seria mais fácil. Mas, quando me deparei com a realidade, consegui perceber que as coisas não funcionam bem assim, pois a carreira docente exige muito esforço, dedicação e amor e é pouco valorizada, o que acaba desmotivando os profissionais dessa área.

O PIBID me permitiu ter contato com essa realidade desde as reuniões de planejamento, livros recomendados para leituras e as observações em sala de aula nas turmas da educação profissional integrada ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* de Salvador. Cada observação feita em sala de aula é um novo aprendizado e vejo a necessidade de, na qualidade de futuro professor, saber lidar com as mudanças no que concerne aos métodos de ensino, à forma de dar aula, pois isso influencia bastante o aprendizado dos alunos, além da questão do planejamento, visto que a cada encontro de supervisão observo a sua importância enquanto ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem e permite que o docente se organize para ter maior êxito em sua prática.

Em suma, o PIBID tem servido como prática daquilo que temos aprendido nas aulas enquanto estudantes e nos preparado para atuar como futuros docentes, ensinando-nos a conhecer melhor a docência e o ambiente escolar e associar a teoria e a prática.

SARA FABRÍCIA: RELATO DA MINHA OBSERVAÇÃO FEITA NA SALA DE AULA NA ESCOLA IFBA CAMPUS DE SALVADOR

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pelo Decreto nº 7.219/2010. É executado no âmbito da Capes e faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC).

Esse programa nos ajuda a aprimorar a formação inicial de professores e nos dá a possibilidade de nos familiarizarmos com o ambiente escolar no processo da nossa formação acadêmica. No caso do subprojeto em que estou inserida, tenho como coordenador o professor da Unilab *Campus* Malês Bas'lelle e o supervisor do IFBA *Campus* de Salvador, escola campo, o professor de Sociologia Alberto Leal.

Relatando um pouco da minha experiência da observação ao longo desse tempo na escola, tem sido uma experiência muito boa na sala de aula e nas trajetórias para chegar até o local do estágio. Durante as observações, eu faço anotações sobre os conteúdos apresentados pelo professor junto com os alunos.

Nas observações, venho percebendo que o professor usa uma dinâmica muito boa que faz com que os alunos interajam nas aulas. Por exemplo, ele usa o *slide* bem planejado, apresenta o tema antes do dia da aula e traz desenhos que se relacionam com o tema, para fazer com que os alunos entendam melhor o conteúdo da aula. Por vezes, no decorrer da aula, quando os alunos não estão interagindo, o professor traz algum assunto que faz com que os alunos voltem a interagir, o que contribui para a dinâmica da aula.

Por fim, essa experiência é muito boa para minha formação acadêmica, pois contribui para que as estudantes de licenciatura em

Ciências Sociais tenham mais oportunidades de refletir e pensar sobre a prática da docência.

MÁRCIA CÂNDIDO ISSENGUELE: PIBID E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS FUTUROS DOCENTES DE SOCIOLOGIA

A Unilab é uma universidade que tem me proporcionado muitas oportunidades e experiências no âmbito acadêmico. Faço parte do PIBID Sociologia desde o mês de maio de 2023, e tem sido uma experiência diferenciada do ponto de vista da capacitação, qualificação e aprendizagem. Por outro lado, tem me ajudado também a compreender o que de fato quero fazer no âmbito profissional e acadêmico na vida após Unilab.

Nesse programa, tenho aprendido novas práticas pedagógicas e novas formas de pensar a educação. Particularmente, o projeto do PIBID de Sociologia da Bahia é um programa com uma perspectiva educacional antirracista, de desconstrução dos currículos e descolonização das mentes. Considero esses elementos essenciais e fundamentais no processo de formação dos sujeitos sociais e, principalmente, no processo de formação dos futuros docentes de Sociologia, pois é necessário estudarmos novas realidades, modos de pensar e fazer Ciências Sociais.

A partir das aulas de observação do PIBID, temos construído debates ricos sobre temas controversos na sociedade brasileira e não só, possibilitando trocas de conhecimento e novas formas de analisar um determinado assunto. Por exemplo, numa das aulas de observação do professor Alberto, estávamos a debater sobre o capitalismo, buscando compreender sobretudo como essa ideologia social e econômica tem influenciado a legitimação das desigualdades sociais e o modo como as relações humanas funcionam.

No decorrer da aula, o professor pediu aos estudantes que citassem possíveis consequências do capitalismo na sociedade brasileira e evidências que sustentam o fato de esse fenômeno estar a contribuir para a legitimação das desigualdades sociais, permitindo-nos pensar o modo como as sociedades capitalistas nos encaminham para a normalização das desigualdades na sociedade. Os estudantes foram bastante interativos, apresentaram as suas opiniões e dúvidas sobre a temática.

Outro ponto que também observei durante as aulas nas duas turmas foi a maneira como os alunos intervieram, a autonomia que têm sobre os conteúdos e o modo como problematizam os assuntos. Em contrapartida, esses aspectos me chamaram bastante atenção porque é algo que raramente acontece nas escolas públicas do Ensino Médio em Angola, visto que os alunos tendem geralmente a ser mais tímidos e pouco participativos. Embora não seja em todas as escolas públicas do país, mas particularmente nas escolas onde passei, as aulas eram desse jeito, ou seja, os alunos dificilmente intervinham.

De acordo com Paulo Freire (1974), em sua conhecida obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, a educação bancária é compreendida como a imposição do conhecimento feita pelo professor sobre o aluno, sendo que nessa perspectiva o aluno é considerado como um indivíduo sem conhecimento, ou seja, uma tábua vazia que precisa ser preenchida. Esse modelo de educação não possibilita os estudantes construírem novos pontos de vista para pensar a realidade em que estão inseridos ou até mesmo explorar as suas habilidades e desenvolver o cognitivo.

Entretanto, no IFBA, é muito diferente. Foi possível observar o entusiasmo dos estudantes para participarem e darem os seus contributos, posicionarem-se nos discursos ou até mesmo discordarem do professor. A partir disso, fui percebendo a importância que os

professores representam na formação dos sujeitos sociais e na construção da identidade deles. Por outra, também compreendo a necessidade de uma educação libertadora e sobretudo antirracista, porque é fundamental que os alunos conheçam e tenham referências negras nos conteúdos que lhes são propostos nas aulas, pois os alunos do IFBA *Campus* de Salvador, na sua maioria, são negros, particularmente nas turmas em que entrei.

O projeto de formação e capacitação dos futuros docentes de Sociologia tem apresentado resultados satisfatórios do ponto de vista da concretização dos objetivos que foram traçados no plano pedagógico do PIBID, mas em especial no projeto de educação antirracista do *Campus* dos Malês, pois tem sido uma experiência muito proveitosa que tem gerado novos aprendizados e novas maneiras de lidar com o perspectivismo, tanto do lado dos estudantes estagiários do programa como também dos alunos do IFBA *Campus* de Salvador. Portanto, tenho aprendido muito com os colegas, estudantes do IFBA e com os supervisores dos núcleos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos relatos apresentados, afirmamos que o objetivo geral do subprojeto *Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas*, que consiste na criação de um ambiente de capacitação aos licenciandos do curso de Ciências Sociais da Unilab *Campus* Malês, tem sido alcançado.

Através das observações presenciais em sala de aula, das reuniões de supervisão e do contato com o cotidiano do IFBA *Campus* de Salvador, tem sido possível acumular um conjunto de experiências teórico-

práticas que entendemos ser de fundamental importância para o nosso processo de formação enquanto futuros licenciados em Ciências Sociais.

Portanto, ao final do subprojeto, esperamos que, além da experiência acumulada no cotidiano da docência, possamos contribuir para que o IFBA *Campus* de Salvador avance na promoção de uma educação antirracista e o ensino da Sociologia seja visto como parte essencial do processo de superação das desigualdades sociais, raciais, econômicas e de gênero existentes na cidade de Salvador, Bahia.

REFERÊNCIAS

- CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 3 out. 2023.
- CONCEIÇÃO, Ana Carolina dos Santos da. **Portfólio de Atividades**. São Francisco do Conde: PIBID/Unilab, [2023?]. No prelo.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MARTINS, Elcimar Simão (org.). **Caderno de Formação: Aproximações iniciais com o PIBID-Unilab – Vol. 2**. Redenção: Unilab, 2022.
- ISSENGUELE, Marcia Candido. **Portfólio de Atividades**. São Francisco do Conde: PIBID/Unilab, [2023?]. No prelo.
- JOSÉ, Manuel André. **Portfólio de Atividades**. São Francisco do Conde: PIBID/Unilab, [2023?]. No prelo.
- TEIXEIRA, Sara Fabrícia. **Portfólio de Atividades**. São Francisco do Conde: PIBID/Unilab, [2023?]. No prelo.

64

“EU NÃO GOSTO DA SOCIOLOGIA”: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO IFBA-SANTO AMARO

*Balakov Miranda Indi*¹

*Bas`Ilele Malomalo*²

*Ademir Souza Santos*³

INTRODUÇÃO

Conhecida como uma disciplina das Ciências Sociais que se ocupa do estudo sistemático e científico da sociedade, a Sociologia busca compreender as interações humanas, as instituições sociais e os fenômenos sociais. Em outras palavras, a disciplina busca entender como se dão as relações entre pessoas na sociedade e como as estruturas e dinâmicas sociais moldam ou influenciam o comportamento humano.

Ela educa para emancipar e transformar os indivíduos, pois usa as teorias sociológicas e adota uma postura crítica que questiona os padrões sociais e oferece repertório das possíveis soluções para determinado assunto. Sociologia também baliza sobre uma diversa gama de assuntos, como raça, gênero, classe social, religião, cultura, poder, política, economia e mudanças sociais. Ela desempenha um papel importante na análise e na formulação de políticas públicas, bem como na compreensão das dinâmicas sociais que afetam a vida das pessoas em todo o mundo.

Me parece que, com esses elementos ricos e positivos supracitados da disciplina, ela traria várias paixões dos alunos do Ensino Médio e,

¹ oxdibagry@gmail.com

² magamarof@gmail.com

³ ademirsousantos@gmail.com

sem dúvida, seria a disciplina de maior interesse por parte deles, mas o que me disseram no primeiro contato com estes, sobre a disciplina, causou-me várias reações simultaneamente: “eu não gosto da Sociologia”, “acho que é uma disciplina muito chata, porque terei que ler muito”, “tenho dificuldades em entender os textos e os autores”; e outros até questionaram: “Sociologia serve para quem é de exatas?”.

Mas o que levaria os alunos a tal afirmação? Tem algum motivo oculto? Como disse minha avó, “onde sai fumo tem brasa”, então vamos ver os fatores que levam a esse desinteresse. Arrisco-me a dizer que o termo “Eu não gosto da Sociologia” é uma expressão sincera de suas experiências escolares.

Com isso, afirmo que este relato de experiência se origina da observação das aulas de Sociologia no Instituto Federal da Bahia – *Campus* de Santo Amaro (IFBA-Santo Amaro) e busca explorar as razões subjacentes às resistências dos alunos em relação à disciplina. Ao mergulhar nas vivências e percepções dos estudantes, este relato pretende oferecer *insights* sobre os desafios enfrentados pelos professores e instituições de ensino ao tornar a Sociologia mais envolvente e relevante para os alunos, além de propor maneiras de superar essa resistência inicial e inspirar uma apreciação mais profunda da disciplina.

CONTEXTUALIZANDO O SUBPROJETO DE PIBID SOCIOLOGIA DA UNILAB

Como consta no caderno da formação do programa, o PIBID é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que foi instituído pelo Decreto nº 7.219/2010, é executado no âmbito da Capes e faz parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). O PIBID tem como “finalidade fomentar a iniciação

à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010).

É sabido que a educação não se faz sem professor e sem o aluno, e muito mais importante que apenas ter um professor na sala de aula é fulcral que este tenha uma formação de qualidade. Então, nesse âmbito, o PIBID vai ser uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de docentes da licenciatura e de um professor da escola.

É aí que entra o PIBID/Unilab, subprojeto Sociologia e Núcleo Bahia no *Campus* dos Malês, que assume como características essenciais da iniciação à docência: o estudo e o (re)conhecimento do contexto socioeducacional; o estreito diálogo entre os membros do PIBID e a comunidade escolar, o que pressupõe participar de ações nos diversos espaços-tempos na comunidade escolar e local; apropriação da rotina dos profissionais da educação, como planejamento, elaboração/revisão do projeto político pedagógico, participação em reuniões pedagógicas e órgãos colegiados; análise dos conteúdos específicos que se interligam ao subprojeto de que o bolsista faz parte, refletindo ainda sobre a Base Nacional Comum Curricular; estudo de referenciais teóricos da educação; reflexão sobre a prática, problematizando a realidade das escolas e os saberes da experiência dos docentes; desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas, objetos de aprendizagem,

instrumentos educacionais em diálogo com as necessidades da escola, do corpo docente e discente; registro sistemático das ações desenvolvidas coletivamente no âmbito do PIBID.

Com objetivo de conhecer as salas de aula, os alunos, o supervisor e a estrutura da escola onde ocorreram as observações, realizamos a primeira visita de observação no mês de abril de 2023 junto com o nosso coordenador, quando acabamos por ter contato e as primeiras conversas com os alunos do 2º ano de Eletromecânica e do 1º ano de Tecnologia de Informação, as turmas as quais observamos.

Como diz Freire (1996) no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...] depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar”. Então, a educação é uma das coisas mais fundamentais na vida de um ser humano, independentemente do lugar de aprendizagem. Apesar de ainda faltarem mais seis meses até o final da nossa participação no programa, já deu para ter alguns resultados parciais sobre o que observamos desde a primeira visita e, de lá para cá, o que mudou para positivo e ainda o que se espera melhorar juntos.

Este trabalho se fundamenta numa pesquisa qualitativa e bibliográfica. A sua estrutura inicial foi construída pelo bolsista do PIBID Balakov Miranda Indi, que se serviu de suas anotações registradas no portfólio feitas a partir das realidades vividas no processo formativo, de forma particular, reuniões de formação, observações das aulas de Sociologia e a regência. Ele usou igualmente de forma direta ou indireta as fontes bibliográficas fornecidas pelo coordenador e pelo supervisor ou que ele mesmo achou na sua trajetória de formação. Os professores Bas'Ílele Malomalo, coordenador do PIBID, e Ademir Souza Santos, seu supervisor, dedicaram seu tempo em fazer a revisão do texto, dividir as

seções e dar a elas os títulos que carregam; e a acrescentar uma bibliografia ou outra que faltava. Reconhecendo que todo mérito do texto é do estudante que o escreveu inicialmente, deixaram que a voz dele fosse inscrita na primeira pessoa do singular.

BALAKOV MIRANDA INDI: FALANDO DO QUE SE FEZ NO PIBID E QUE SE OBSERVOU NA SALA DE AULA

No início havia falta de interesse dos alunos em estudar Sociologia, o que pode ser motivado por fatores como: Relevância percebida, abstração e teoria complexa, preconceitos e estereótipos, dificuldades em relacionar teoria com prática, ensino inadequado, variação na formação prévia, questões éticas e sensíveis e pressão por resultados.

Esses fatores são comuns nas escolas do Ensino Médio, pois a vida acadêmica figura como primeiro passo do preparo para mercado do emprego e, geralmente, os indivíduos têm um sonho profissional de ganhar bem e construir ou melhorar as condições de vida, e a tendência é escolher um curso ou uma área onde o salário é “gordo”. E a partir dessa lógica, alguns alunos podem não compreender imediatamente como a Sociologia se relaciona com suas vidas cotidianas e com suas carreiras futuras, causando, assim, a falta de motivação para se envolver na disciplina. O que se nota também é que a disciplina contém conceitos abstratos e teorias complexas. Isso pode ser desafiador para os alunos, que podem achar difícil compreender e aplicar esses conceitos; talvez isso justifique a fala de um dos alunos, que disse “tenho dificuldades em entender os textos e os autores”.

Em relação aos preconceitos e estereótipos é que a disciplina, às vezes, é vista como doutrinação politicamente carregada, e isso pode levar a preconceitos ou estereótipos por parte dos alunos. Alguns podem ver a disciplina como tendenciosa, o que pode afetar sua disposição para

se envolver. Exemplo disso, vivenciei momento de tensão na sala de 2º ano de Eletromecânica. Um aluno disse que “Sociologia defende comunismo e a esquerda” e o resto da sala o chamou de bolsonarista e momentos depois o mesmo aluno abandonou a sala de aula. A situação parecia uma discussão política e ideológica, e não uma aula.

Discutimos o planejamento da aula com o supervisor do PIBID e realçamos a importância de pensar em conteúdos e exemplos que fazem parte do cotidiano dos alunos como forma de o assunto ser mais acessível e prático, porque os próprios alunos podem ter dificuldade em conectar as teorias sociológicas com situações do mundo real. A falta de exemplos práticos e aplicações concretas pode tornar a disciplina menos envolvente. E também a maneira como a disciplina é ensinada pode influenciar a percepção dos alunos sobre ela. Um ensino monótono, desinteressante ou desatualizado pode desencorajar o entusiasmo dos estudantes.

Ao mapear, depois de constatar *in loco*, todos os fatores supracitados que causaram esse desinteresse pela Sociologia, ao longo do tempo, resgatamos e despertamos interesses nesses estudantes sobre a disciplina, apontando a importância dela na mudança e transformação da sociedade como um todo, e apontamos novos caminhos e despertamos neles o senso crítico através das problematizações e questionamentos que devem ser feitos sobre as coisas que acontecem ao seu redor.

Portanto, o desafio é quebrar essa falsa dualidade entre Ciências Exatas e Humanas e romper a falsa premissa de que quem é de Exatas é mais inteligente do que quem é das Humanas, pois, como o professor Ademir Souza Santos rematou: “não se executa nada sem antes teorizá-la, então não tem prática sem teoria”.

Ao longo dos últimos anos, assistimos a ataques direcionados às Ciências Humanas, e a Sociologia não escapa dessa ofensiva desencadeada com objetivo de descredibilizar as Ciências Humanas. Isso, conseqüentemente, cria depreciação de quem faz Sociologia e Filosofia: não está fazendo ciência, mas sim militância ou balbúrdia. Outro fator é que, com poucas oportunidades para profissionais formados em Sociologia, a disciplina é vista com pouco interesse, já que ela em si já foi ensinada por professores formados em outras áreas e já foi tirada a obrigatoriedade nos currículos.

Outro ponto é destacar que o não interesse também tem a ver com a metodologia usada para ensinar, e vimos o professor Ademir Souza Santos propondo novos caminhos para o ensino da Sociologia; não apenas caminhos, mas também conteúdos aos quais se busca trazer esses olhares de descolonização do conhecimento eurocêntrico para pensar o processo de ensino e aprendizagem dentro das comunidades afro-brasileiras. Por outro, é necessário enfatizar que a didática do professor pode proporcionar um ambiente confortável de aprendizado e de mais envolvimento dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para superar “eu não gosto da Sociologia”, é imprescindível que os professores adotem abordagens pedagógicas que tornem a Sociologia mais acessível, relevante e envolvente para os alunos. Isso pode incluir o uso de exemplos práticos do mundo real, trazer discussões em sala de aula que mais se aproximam ao cotidiano dos alunos, estudos de caso e a demonstração da aplicabilidade prática da Sociologia. Além disso, promover um ambiente de sala de aula positivo e encorajador pode

ajudar os alunos a superar quaisquer preconceitos iniciais e desenvolver um apreço pela disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de Autonomia**: Saberes necessário a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, Elcimar Simão (Org.). **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**: Aproximações iniciais com o PIBID-Unilab. Redenção: Unilab, 2022.

MORAES, A.; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury C. (Coord.). **Sociologia**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 45-62. (Coleção Explorando o Ensino, v. 15).

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO COORDENADOR E SUPERVISORES DO PIBID SOCIOLOGIA UNILAB NO IFBA *CAMPUS* DE SANTO AMARO E SALVADOR

*Bas'lele Malomalo*¹

*Ademir Souza Santos*²

*Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto*³

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é trazer os relatos de experiências do coordenador, professor Bas'lele Malomalo, e dos supervisores, professor Ademir Souza Santos (IFBA Santo Amaro) e Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto (IFBA Santo Amaro) no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através da realização do subprojeto “Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas”, subprojeto proposto pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e tendo como escolas campo os Campi de Santo Amaro e de Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, mais conhecido pela sigla IFBA.

Este texto é a junção de três narrativas que foram escritas de forma individual e separada. Coube ao professor Bas'lele Malomalo sistematizar todo o material recebido, atribuindo o título geral, criar a sua sequência e elaborar a introdução e a conclusão.

Bas'lele Malomalo: o papel do coordenador do PIBID

¹ basilele@unilab.edu.br

² ademirsousantos@gmail.com

³ albertoleal@ifba.edu.br

A minha primeira experiência como coordenador de PIBID Sociologia aconteceu no período de pandemia (2021-2022). Tive como vice-coordenadora a professora Ana Claudia Gomes de Souza e como supervisor o professor Ademir Sousa Santos. Foi uma experiência incrível e ao mesmo tempo repleta de desafios.

A segunda experiência da coordenação (2023-2024) aconteceu no período pós-pandemia, contexto em que as tecnologias de informação e comunicação digital fazem-se agora presentes e auxiliam as didáticas de modo presencial.

Dentro de todos esses contextos, tenho procurando levar a minha experiência de educador, pesquisador e ativista movido pelo paradigma científico africano. A pedagogia de ubuntu-macumba, ou melhor, a Filosofia africana do Ntu tem guiado minhas práticas enquanto coordenador do PIBID (Malomalo, 2017).

O PIBID-Unilab funciona de forma democrática e descentralizada. Combina atividades formativas gerais organizadas pela Coordenação Institucional, que se localiza na sede da Unilab, no Ceará, e outras atividades particulares acontecem em níveis locais dos subprojetos.

É nessa perspectiva descentralizada e participativa que, na qualidade de coordenador, tenho desenhado e direcionado a execução do planejamento trimensal e anual das atividades formativas que giram em torno de leituras de textos científicos e documentos; visualização de vídeos; reuniões de planejamentos, de trocas de experiências e de avaliação; observações das aulas de Sociologia nos três núcleos que temos, sendo cada um composto de oito bolsistas e voluntários; a regência das aulas feitas pelos estudantes; realizações e participação em atividades acadêmicas e culturais que fortalecem o processo de aprendizagem de nossos estudantes.

Tem sido muito instrutivo o processo de publicação de relatos no PIBID-Unilab. Para tanto, temos elegido a Semana Universitária da Unilab (SEMUNI) e a modalidade de livro, no caso e-book, como espaços de comunicação dos resultados parciais de nossas experiências docentes e discentes. Na SEMUNI, optamos por publicar resumos expandidos, e o resultado foi excelente. A mesma estratégia que usamos na construção coletiva de textos para a SEMUNI foi reaproveitada para a publicação de nossos textos neste e-book.

Partimos destas ideias básicas: cada um de nós, docentes e discentes, escreveria um relato de sua experiência. Colocaria um título e enviaria para o coordenador que, com auxílio dos supervisores, sistematizaria os relatos recebidos em um único texto. Esse procedimento foi aplicado neste texto escrito por nós.

Com tudo isso, compreendo que o papel de um coordenador é articular o processo; fazer mediações; facilitar os processos formativos, contando com o apoio e colaboração dos supervisores, dos discentes, da coordenação institucional e das instâncias superiores das instituições envolvidas. Por isso, concordo com a ideia segundo a qual um professor é um aprendiz. Tenho aprendido todos os dias dentro do PIBID Sociologia Campus dos Malês.

Ademir Souza Santos: O PIBID-Unilab no Campus Santo Amaro do IFBA no período pós-pandemia – Relato de outra experiência

No momento em que escrevo este texto, os estudantes-bolsistas do PIBID, coroando um processo que se iniciou ainda no final do ano passado, estão realizando a regência nas turmas do Campus Santo Amaro do Instituto Federal da Bahia (IFBA), por meio de aulas e oficinas, discutindo com os estudantes da modalidade integrada (Ensino Médio junto com a formação profissional) temáticas como cultura,

etnocentrismo, diversidade cultural, racismo, multiculturalismo, ações afirmativas, Estado e democracia.

Destaca-se que esses momentos de culminância do subprojeto “Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas” só se tornaram possíveis devido a todo um processo de formação complementar à formação acadêmica e atividades realizadas, entre as quais é importante citar: (a) o Espaço Virtual de Aprendizagem (AVA), importante instrumento de formação dos bolsistas; (b) as várias reuniões formativas e de planejamento, visando tornar factível a proposta do projeto; (c) os encontros entre o supervisor e os bolsistas para conhecer elementos sobre o histórico e a especificidade da educação profissional e tecnológica, do IFBA e, especialmente, do *Campus Santo Amaro*, momento em que também se deu a formação sobre planejamento docente; (d) os encontros de orientação para a construção de resumos, artigos e relatos de experiências; (e) a visita inicial do coordenador do projeto e dos bolsistas ao *Campus Santo Amaro*, momento em que foram estabelecidos os primeiros vínculos com as turmas e conheceram a estrutura da instituição; (f) processo de observação participante, o qual possibilitou construir vínculos mais sólidos com as turmas e reflexões sobre o processo pedagógico, possibilitando também a construção e publicação de resumos e artigos, além de contribuir para o processo de articulação entre teoria e prática, que se constitui como parte dos objetivos do projeto (cf. Martins, 2020, p. 11-12).

O *Campus Santo Amaro* se constituiu como o local onde tem acontecido o processo de observação e regência dos bolsistas. Para um conhecimento do processo de organização e estrutura do IFBA, veja Santos (2022).

Há que se justificar tal escolha, dado que a educação federal representa apenas 3,39%⁴ de toda a educação pública ofertada em Santo Amaro, sendo que, no tocante ao número de escolas de Ensino Médio, além do IFBA, existem pelo menos mais 06 (seis) outras no município⁵.

O motivo de tal escolha se deveu à dificuldade de encontrar, nas escolas estaduais, docentes licenciados e concursados. Significa dizer que outros profissionais estão ocupando as vagas que deveriam ser preenchidas pelos profissionais licenciados das Ciências Sociais, o que contribui sobremaneira para aumentar ainda mais o nível de precarização do ensino público. Importante enfatizar que, por causa desse aspecto, também o programa Residência Pedagógica acontece na mesma escola que o PIBID.

Considerando o exposto, é também importante afirmar que esse aspecto tende a causar uma visão bastante reduzida na percepção dos bolsistas sobre o ensino da Sociologia, bem como sobre a organização e funcionamento do Ensino Médio, uma vez que o IFBA tem características bastante peculiares que o distinguem da rede estadual de ensino.

Se, durante o período pandêmico, os maiores desafios para o IFBA se constituíram em qualificar os docentes em relação ao domínio e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs (Machado, 2016) para o ensino remoto através das Atividades Educacionais Não Presenciais Emergenciais – AENPEs (IFBA, 2023) e assistir os estudantes com auxílios financeiros para que eles pudessem participar dos processos pedagógicos remotos, no atual, o grande desafio é lidar com o fato de que grande parte desses que têm ingressado

⁴ https://www.estadosecidades.com.br/ba/santo-amaro-ba_escolas.html

⁵ A esse respeito, veja <https://www.escolas.inf.br/ba/santo-amaro>.

na instituição – principalmente os oriundos dos sistemas públicos municipais – passaram 02 (anos) sem ter aulas regulares, ou em um processo remoto que funcionou muito precariamente, conforme relatos dos alunos, gerando processos de aprovação automáticos. Como consequência desse processo, esses estudantes levam consigo muitas lacunas nos processos formativos.

Consoante com o exposto, além da ausência de conhecimentos de vários conteúdos, acirrada pelo tempo sem aula, a maioria deles apresenta como característica marcante uma baixa cultura de estudo, traduzida como uma dificuldade de organização do tempo e de metodologia de estudo, o que entra em conflito com as exigências do sistema de ensino do IFBA. Foi nesse contexto que se iniciou o PIBID.

O supervisor se constitui como a referência mais imediata dos bolsistas, uma vez que será a partir da experiência concreta da prática pedagógica dele, durante o processo de observação participante, que eles vão construir elementos para refletir sobre a formação acadêmica e a realidade concreta das escolas. Esse elemento possibilitará repensar a teoria e a prática, dado que vão perceber que a teoria sempre estará defasada em relação à prática, necessitando, portanto, ser atualizada para, novamente, constituir-se como importante recurso para refletir e propor mudanças relacionadas a essa última.

No que se refere ao *campus*, o papel do supervisor consistiu sempre em mediar a relação entre os bolsistas do PIBID e os estudantes do IFBA e os servidores da instituição, possibilitando a criação de um ambiente educacional acolhedor e participativo. Em relação aos bolsistas, o supervisor teve sempre como preocupação o incentivo para que o processo de observação se constituísse como espaço de trocas entre os diversos agentes educacionais.

Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto: A experiência da supervisão do PIBID-Unilab-IFBA *Campus* de Salvador a partir do subprojeto: Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio

A partir do mês de maio de 2023, iniciei a trajetória enquanto supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através da execução do subprojeto “Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas”, subprojeto proposto pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) e tendo como escolas campo os *campi* de Santo Amaro e de Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, mais conhecido pela sigla IFBA.

Com previsão de duração de onze meses, ou seja, com atividades programadas para os meses de maio de 2023 a março de 2024, e sob a coordenação do professor Dr. Bas'lelle Malomalo⁶, esse projeto tem como objetivo geral:

[...] a criação de um ambiente de capacitação aos licenciando/as, de modo a torná-los hábeis ao cumprimento e transmissão das competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e a efetivação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de Educação Básica (Malomalo; Souza, 2023, p. 1).

Para alcançar tal objetivo, após processo de seleção, fiquei com a responsabilidade de supervisionar, no IFBA *Campus* de Salvador, oito estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Unilab *Campus* dos Malês, sendo sete estudantes do sexo feminino e um estudante do sexo masculino. Por se tratar de uma universidade de integração internacional, outro dado importante a se relatar é a

⁶ Professor do Instituto de Humanidades e de Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e coordenador do PIBID-Unilab-IFBA.

nacionalidade desses estudantes/bolsistas. Além das estudantes brasileiras (seis), temos no núcleo de estudantes/bolsistas sob minha supervisão uma estudante/bolsista da Guiné-Bissau e um estudante/bolsista de Angola, países localizados no continente africano.

Nessa perspectiva, entre as atividades previstas pela coordenação do subprojeto para o professor supervisor estão a realização de encontros/reuniões periódicas e a regência em sala de aula. Esta última atividade consiste no momento em que as licenciandas e o licenciando em Ciências Sociais da Unilab *Campus* dos Malês deverão observar as aulas do professor supervisor de Sociologia do IFBA *Campus* de Salvador.

Assim, antes de começar as observações em sala de aula, optei por realizar alguns encontros/reuniões com os estudantes/bolsistas para apresentação/discussão do meu Plano de Ensino, bem como explicar sobre os projetos pedagógicos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio ofertados pelo IFBA *Campus* de Salvador, pois no ano letivo de 2023 estavam sob minha responsabilidade seis turmas do Ensino Médio Integrado das seguintes habilitações profissionais: Automação Industrial; Edificações; Geologia; Química; e Refrigeração e Climatização.

Nesses encontros, além da oportunidade de dialogar sobre o cotidiano da escola campo e do planejamento escolar⁷, foi possível apresentar a realidade da disciplina de Sociologia numa instituição que oferta educação básica-profissional e refletir sobre as expectativas de materialização dos objetivos do subprojeto “Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas”.

⁷ Sobre o planejamento escolar recomendo a leitura do capítulo 10, “Planejamento Escolar”, do livro *Didática* de autoria do professor Carlos José Libâneo.

Por fim, passados seis meses do início das atividades de supervisão, avalio que a experiência de professor-supervisor do PIBID-Unilab-IFBA, além de proporcionar o contato direto com o cotidiano/rotina da sala de aula para docentes em formação, tem contribuído para o meu próprio processo de formação continuada, tendo em vista que, ao dialogar sobre o meu fazer docente, abriu-se a oportunidade de (re)pensar as minhas próprias práticas e sua relação com o ensino da Sociologia enquanto componente curricular da educação básica-profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos relatos dos docentes envolvidos na formação de futuros professores na área de Sociologia, percebe-se que o PIBID tem impacto na própria trajetória de docentes que conduzem os processos formativos.

Tudo isso porque o PIBID exige uma imaginação sociológica na elaboração de estratégias formativas que envolvem seleção de textos para incentivar as leituras, reuniões de planejamento e avaliação das atividades, preparação dos bolsistas para a ida ao campo para realizar as observações na sala de aula e conversas sobre posturas para lidar com as salas de aula compostas de adolescentes.

Todo esse processo formativo só alcança o sucesso quando tudo o que se faz implica responsabilidade, participação, diálogos e vigilância permanente para que o projeto educador não desumanize ninguém, nem professores, nem discentes da Unilab, nem alunos do IFBA *Campus* Santo Amaro e Salvador.

REFERÊNCIAS

- IFBA. **Sobre as AENPE**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/feira-de-santana/ensino/aenpe/inicio>. Acesso em: 6 nov. 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção magistério de 2º grau. Série formação de professor).
- LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento escolar**. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf. Acesso em: 6 nov. 2023.
- MALOMALO, Bas'lele; SOUZA, Ana Cláudia Gomes de. Sociologia, educação antirracista e ensino médio: possibilidades desafios e perspectivas. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**, PIBID/CAPES/ UNILAB, p. 1-6, 2023.
- MACHADO, S. C. Análise sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo educacional da geração internet. **Novas Tecnologias na Educação**, CINTED-UFRGS, v. 4, n. 2, dez. 2016.
- MALOMALO, Bas'lele. Estudos Africana ou Novos Estudos Africanos: Um campo em processo de consolidação desde a diáspora africana no Brasil. **Revista Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, v. 3, n. 2, p. 16-50, 2017.
- MARTINS, Elcimar S. (Org.). **Conhecendo o programa institucional de bolsas de iniciação à docência**: caderno de formação – vol. 1. Redenção: Unilab, 2020.

ERER E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID UNILAB-IFBA *CAMPUS* SALVADOR

*Catharina Maia Caetano*¹

*Gil Kelem Reis Santiago Alcântara*²

*Susana da Silva Rezende*³

*Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto*⁴

*Bas`Ilele Malomalo*⁵

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar o planejamento e a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas aulas de Sociologia ministradas aos estudantes do 2º ano do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus* de Salvador, com base nas observações feitas durante a participação das bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), *Campus* dos Malês.

O PIBID é uma iniciativa do governo brasileiro que tem o propósito de contribuir para a formação de futuros professores e professoras em cursos de licenciatura, concedendo bolsas a estudantes universitários para atuarem como colaboradores em escolas de educação básica, sob a orientação de um docente. Além disso, o programa busca aprimorar a prática pedagógica, elevar a qualidade da educação básica, incentivar a

¹ catharinaamaia@gmail.com

² kellyreis169@yahoo.com.br

³ susiarte.2013@gmail.com

⁴ albertoleal@ifba.edu.br

⁵ basilele@unilab.edu.br

pesquisa educacional e fortalecer os vínculos entre as instituições de Ensino Superior e as escolas, contribuindo para a formação de docentes mais qualificados e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento do sistema educacional no Brasil.

Nesse contexto, o subprojeto “Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas” está alinhado à Lei n. 10.639/03 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2003, 2018), com o propósito de preparar estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da Unilab para o ensino de Sociologia, respeitando a história e cultura africana e afro-brasileira.

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (Brasil, 2004, p. 17).

O subprojeto também se apoia nos princípios da Unilab, tais como interdisciplinaridade, interculturalidade e crítica ao eurocentrismo (Unilab, 2020). Priorizando a equidade, a integração entre a educação superior e básica, o aprimoramento da formação de professores, o fortalecimento dos estágios supervisionados e a promoção da interdisciplinaridade, o subprojeto busca não apenas elevar a qualidade do ensino nas escolas parceiras, como o IFBA, mas também cultivar uma abordagem pedagógica sensível às questões raciais e à diversidade cultural, cumprindo os preceitos da legislação educacional brasileira e contribuindo para uma educação mais inclusiva.

Dessa forma, este trabalho consiste em um relato de experiência que envolve uma análise descritiva e reflexiva, sendo caracterizado como um estudo de caráter qualitativo, conforme definido por Gil

(2002), baseado nas observações e no desenvolvimento das atividades das bolsistas do PIBID Catharina Maia Caetano, Gil Kelem Reis Santiago Alcântara e Susana da Silva Rezende, sob supervisão do docente do IFBA Salvador, Alberto Álvaro Vasconcelos Leal Neto, e do coordenador do programa e docente da Unilab, Bas'ilele Malomalo.

As observações em sala de aula foram conduzidas de maneira presencial, de acordo com um calendário previamente acordado entre o supervisor e as bolsistas. Por outro lado, as reuniões de supervisão foram realizadas semanalmente, de forma virtual, para assegurar a participação abrangente do grupo de bolsistas integrantes do programa. Durante essas reuniões de supervisão, foram discutidos diversos aspectos, incluindo o planejamento proposto para a unidade, os conteúdos a serem abordados, a metodologia a ser adotada e as referências que seriam utilizadas em cada aula ministrada, tanto pelo docente-supervisor quanto pelas bolsistas, nas turmas observadas.

CONTEXTUALIZANDO O SUBPROJETO PIBID UNILAB-IFBA “SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS”

O subprojeto “Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas” tem como objetivo principal criar um ambiente de capacitação aos licenciandos, de modo a torná-los hábeis ao cumprimento e transmissão das competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, visa assegurar a efetiva implementação do ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica. Simultaneamente, o subprojeto busca apoiar as escolas parceiras na execução de suas responsabilidades de acordo com a BNCC, bem como em conformidade com os princípios fundamentais da Lei

10.639/03. Isso inclui a construção de uma abordagem educacional antirracista na educação básica, a qual serve como ferramenta para prevenir e combater práticas discriminatórias de todas as formas.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em sua totalidade, e, em particular, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, têm princípios que estão fortemente alinhados com os objetivos da BNCC e os fundamentos da Lei 10.639/03, conforme expressos em seus Projetos Políticos Pedagógicos e Curriculares. Esses princípios estão em sintonia com os objetivos fundamentais do subprojeto, que busca capacitar os futuros professores para a docência no Ensino Médio, equipando jovens com as competências e habilidades necessárias para lidar de forma autônoma e crítica com os desafios da vida cotidiana, bem como para contribuir com a construção de uma abordagem pedagógica escolar antirracista. Esses princípios incluem a interdisciplinaridade, a interculturalidade, a crítica ao eurocentrismo e ao evolucionismo na produção do conhecimento histórico e social, o destaque das relações sócio-históricas entre o Brasil e a África, com atenção à inserção do Brasil no “Sul global” e os requisitos para a construção de uma cooperação Sul-Sul horizontal.

Com base nesse conjunto de princípios político-pedagógicos, o subprojeto desenvolve seu planejamento com ênfase no princípio da equidade, que é um valor presente tanto na BNCC quanto na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esse fundamento inspira o compromisso ético desse subprojeto de reversão, por meio de estratégias didáticas ancoradas nas Ciências Sociais, de qualquer forma ou situação de “exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (Brasil, 2018, p. 16), revisando a

formação inicial e continuada de professores, ao mesmo tempo que investe na capacitação docente para cumprir os princípios essenciais da Lei 10.639/03. Para alcançar esse objetivo, o subprojeto busca promover uma interação eficaz entre as escolas de educação básica e a universidade, visando à contribuição dos diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino para a formação dos estudantes da Unilab.

O subprojeto, ainda em andamento, tem habilitado os estudantes integrantes, no contexto de sua formação como professores de Sociologia, para desenvolverem uma abordagem pedagógica e curricular verdadeiramente enraizada na realidade local e social da escola e de seu alunado, mas também prepará-los para instrução das habilidades básico-comuns, competências que indiquem aos estudantes aquilo que, de fato, “devem saber” e “saber fazer”.

DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA DOCENTE: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA

O método de ensino aplicado pelo professor supervisor normalmente segue uma abordagem construtivista, estimulando o aprendizado através da participação ativa de seus estudantes. Isso envolve o compartilhamento de opiniões, experiências e conhecimento adquirido, tanto do senso comum quanto dos materiais pedagógicos (textos, vídeos, músicas e *slides*) fornecidos pelo docente.

As observações realizadas pelas pesquisadoras bolsistas começaram na segunda unidade curricular, que abordava autores clássicos da sociologia, como Karl Marx e Max Weber, explorando conceitos e teorias como capitalismo, classe trabalhadora e mercadoria. Nessa unidade, notou-se que parte do conteúdo era centrada em uma perspectiva eurocêntrica e androcêntrica, refletindo a construção tradicional do currículo de Sociologia no Brasil.

Ao estabelecer conexões entre as teorias clássicas e a realidade da sociedade brasileira, observou-se a possibilidade de uma reflexão crítica sobre as estruturas desiguais que caracterizam o Estado brasileiro em seu processo formativo. Os estudantes do segundo ano usavam a aula de Sociologia como um espaço para expressar suas preocupações e aliviar a pressão que enfrentavam devido à sobrecarga de tarefas, pressão física, desafios no transporte público e outras demandas acadêmicas. Isso também contribuiu para o reconhecimento das questões sociais presentes em suas vidas diárias.

A presença do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na disciplina permitiu abordar essas questões sob uma perspectiva de desconstrução de padrões, inclusive no processo de aprendizado. Isso envolveu uma abordagem diferenciada da sociedade e das Ciências Sociais.

A terceira unidade do ano letivo de 2023 concentrou-se na Sociologia brasileira, com ciclos de debate em sala de aula e uma abordagem antirracista, explorando temas como: racismo, desigualdade social, violência, ações afirmativas, saúde mental, educação, juventude, religião, gênero e sexualidade.

O grupo de bolsistas do PIBID foi incentivado a participar ativamente do planejamento dessa unidade, de modo que cada integrante podesse compartilhar seus conhecimentos adquiridos na Unilab e suas experiências pessoais, através da sugestão de textos acadêmicos, poesias, filmes e músicas para incorporar no plano de ensino.

Foi amplamente discutida a necessidade de se pensar um currículo preocupado com a educação para as relações étnico-raciais, a qual tem por objetivo:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 31).

A primeira aula da terceira unidade teve por tema “Racismo”. Isso levou a trocas emocionantes e participação ativa dos estudantes e das pesquisadoras, que compartilharam experiências e opiniões sobre o tema. A aula começou com a apresentação da música “A Carne”, de Elza Soares, e a exibição de um vídeo sobre “Racismo Estrutural” com Silvio Almeida, autor de um livro com o mesmo título e atual Ministro dos Direitos Humanos do Brasil. Os estudantes foram incentivados a refletir sobre os mecanismos criados pelo racismo com base em suas próprias experiências. Suas contribuições ajudaram a aumentar a conscientização sobre as opressões existentes e levantaram questões sobre como o racismo é mantido e legitimado na sociedade.

As duas aulas a seguir trataram dos temas “Desigualdade Social” e “Violência”, sendo feita uma correlação com o debate sobre racismo estrutural iniciado na primeira aula. Dessa forma, os estudantes puderam retomar suas reflexões estimuladas anteriormente, garantindo a participação em aula. Vale ressaltar que a avaliação final dos estudantes, designada pelo professor supervisor para essa unidade, consiste na elaboração de um texto dissertativo-argumentativo sobre um dos temas debatidos nos ciclos de conversa, além da observação da participação durante os debates e realização de autoavaliação.

Para a quarta aula da terceira unidade, o tema “Ações Afirmativas” foi voluntariamente ministrado pela bolsista pesquisadora do PIBID, Catharina Maia Caetano. Na ocasião, o plano de aula foi previamente sistematizado entre a bolsista e o professor supervisor, a fim de manter

sintonia entre o trabalho pedagógico que já vinha sendo realizado com a turma e para melhor atendimento da proposta da unidade no desenvolvimento da aula em questão.

A aula sobre ações afirmativas teve duração de 100 minutos e, apesar da presença do professor supervisor em sala, a condução da aula foi protagonizada pela bolsista do PIBID. Os recursos didático-pedagógicos consistiram na exibição inicial do videoclipe “Cota não é esmola”, da cantora brasileira Bia Ferreira, seguida de material interativo sobre o tema em *slides* projetados no quadro.

A aula foi desenvolvida de forma expositiva dialogada. Para Lopes (2012, p. 30), a aula expositiva dialogada:

[...] pode ser descrita como uma exposição de conceitos, com a participação ativa dos alunos, onde o conhecimento prévio é extremamente importante, devendo ser considerado este o ponto de partida. O professor leva os alunos a questionarem, discutirem, interpretarem o objeto de estudo com as situações das realidades que podem ser levantadas pelos alunos. O diálogo deve ser a ferramenta chave desta estratégia, favorecendo a análise crítica, a produção de novos conhecimentos e propondo aos alunos a superação da passividade e da falta de mobilidade intelectual.

Nesse sentido, entre os tópicos elencados para a exposição do conceito, histórico, características e exemplos de ações afirmativas, os estudantes participaram ativamente com contribuições a partir de suas percepções e vivências. A interação provocou um debate produtivo entre a maioria dos estudantes presentes em sala, não possibilitando a exibição de um segundo vídeo, recorte do documentário *A Última Abolição*, produzido pela TV Escola em 2018, sendo disponibilizado pelo professor supervisor posteriormente aos estudantes, através da plataforma digital complementar *Classroom*, bem como os demais materiais utilizados durante a aula.

Por se tratar de um Instituto Federal que oferece Ensino Médio integrado ao técnico, o IFBA conta com programa institucional de ações afirmativas, possibilitando turmas heterogêneas social e étnico-racialmente. A distribuição das vagas ofertadas em cada curso obedece a dois critérios: 60% das vagas em atendimento ao sistema de cotas da Lei nº 12.711/2012, em que 50% são para estudantes que tenham estudado todos os anos em escolas públicas, incluídas as subdivisões dessas vagas para pessoas negras, faixa de renda e PCD; além de 5% exclusivos para pessoas com deficiência e 5% exclusivos para quilombolas, e 40% das vagas restantes para ampla concorrência, porém estudantes advindos de escolas públicas.

Esse panorama da composição das turmas do IFBA no Ensino Médio Integrado é importante para se compreender os lugares de fala dos estudantes participantes durante a aula: majoritariamente negros e periféricos. Contudo, o debate sobre interseccionalidade foi posto em pauta por estudantes negros autodeclarados pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+, suscitando a necessidade de se pensar a proposição e a execução de ações afirmativas públicas e privadas a partir desse olhar interseccional entre raça, classe, gênero e orientação sexual.

Apesar da utilização de uma abordagem de ensino antirracista, nota-se que a questão do racismo ainda é percebida de forma individualista pelos estudantes do segundo ano integrado do IFBA, na turma observada pelas bolsistas pesquisadoras, o que pode limitar seu impacto na construção pessoal e profissional de cada cidadão. Isso ressalta a importância de tornar o ensino antirracista uma parte essencial da educação, não algo opcional. O professor supervisor demonstrou um grande comprometimento em colaborar na

reconstrução do currículo da escola campo, oferecendo uma contribuição valiosa para a formação de seu alunado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho parte de um projeto em andamento, portanto, as reflexões provocadas até o momento são parciais, com base nas atividades realizadas até o presente. As observações das aulas de Sociologia destacaram a importância do projeto “Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas” no IFBA, *Campus* de Salvador. Elas ressaltaram a necessidade de uma abordagem estrutural no ensino antirracista, enfatizando a integração desse tema à educação, em vez de tratá-lo como opcional. Além disso, a participação das bolsistas do PIBID na elaboração do planejamento das aulas demonstrou como a sensibilidade às questões raciais e culturais pode ser eficazmente incorporada no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, a pesquisa também identificou desafios, como a tendência de tratar o racismo como uma questão individual. De tal modo, para efetuar uma transformação mais profunda, é fundamental implementar a educação para as relações étnico-raciais de maneira sistêmica em todo o sistema educacional. O comprometimento do professor supervisor e a colaboração entre as bolsistas do PIBID e o alunado do IFBA representam passos valiosos em direção a uma educação genuinamente antirracista e emancipadora. Porém, ainda há um percurso considerável a percorrer para atingir plenamente os objetivos estabelecidos.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais no ensino de Sociologia no Ensino Médio desempenha um papel essencial ao combater o

racismo estrutural, além de cumprir a legislação que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, formando cidadãos críticos, conscientes e empáticos, que podem lidar com questões raciais de maneira informada e ativa. As aulas de Sociologia fornecem as ferramentas conceituais necessárias para analisar o racismo e suas implicações, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva ao enfrentar desigualdades e promover uma compreensão mais profunda da diversidade étnico-racial.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LOPES, Tânia Oliveira. **Aula expositiva dialogada e aula simulada: comparação entre estratégias de ensino na graduação em enfermagem**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- UNILAB. Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira. **Estatuto**. Aprovado pela resolução 42/2016 e alterado pelas resoluções 33/2017 e 34/2017 do Conselho Universitário. Redenção, 2020.

A EXPERIÊNCIA DO PIBID UNILAB/IFBA COMO ESTIMULANTE DO PENSAR O FAZER PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

*Cornélia Mendes*¹

*Eduardo Boni Nanque*²

*Jessica Nunes Correia*³

*Ingrede Fabiane Bernardo da Conceição*⁴

*Bas'Illele Malomalo*⁵

*Naiaranize Pinheiro da Silva*⁶

Subprojeto Sociologia Campus dos Malês

INTRODUÇÃO

A experiência de participar do PIBID Sociologia é o objetivo deste trabalho. Nele intermediamos relatos da professora supervisora Naiaranize Silva e dos estudantes Cornélia Mendes, Eduardo Boni Nanque e Jessica Nunes Correia com o relato “Vivência docente” e Ingrede Fabiane Bernardo da Conceição com o relato “Escrevivência do PIBID”, que trazem alguns aspectos relativos ao impacto do projeto sobre suas práticas pedagógicas, seu aprendizado e a observação dos estudantes.

¹ corneliamentes10@gmail.com

² eduardo7@aluno.unilab.edu.br

³ jessicanunescorreia1997@gmail.com

⁴ fabianebernardo758@gmail.com

⁵ basilele@unilab.edu.br

⁶ naiaranize.pinheiro@gmail.com

**CORNÉLIA MENDES, EDUARDO BONI NANQUE E JESSICA NUNES CORREIA:
VIVÊNCIA DOCENTE**

O presente texto consiste em um relato de experiências vivenciadas no programa enquanto bolsistas do PIBID. Assim sendo, objetiva apresentar e descrever as atividades desenvolvidas, aprendizagens temáticas e observação de uma sistematização educacional, no quadro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Subprojeto Sociologia, enquanto instrumento institucional preparatório de orientação na formação de futuros professores. Dessa forma, refere-se a um trabalho que demonstra a importância e a centralidade do estágio na formação de professores, em que se destacam os relatos de experiências positivas vividas durante seis (6) meses de um estágio observatório no *Campus IFBA-Salvador*, como assinala o Caderno do Programa de Iniciação à Docência desde 2011, numa promoção de integração efetiva entre as teorias aprendidas na universidade e a prática no ambiente escolar, tornando a formação do professor pesquisador, didático e político-pedagógico de qualidade, mais relevante e aplicável (Martins, 2022).

Em suma, constata-se que o programa cria os espaços de participação e práticas de ações que permitam os diálogos entre a equipe dele e a comunidade escolar, a participação dos membros bolsistas nos planejamentos e reuniões, revisão de diferentes bibliografias e análise dos conteúdos de suas áreas de subprojeto, conseqüentemente a “Base Nacional Comum Curricular e a formação continuada do professor da escola pública”, como mostra o Caderno de formação do programa.

O PIBID tem desempenhado o papel preponderante em nossa formação enquanto futuros professores, quer do ponto de vista prático,

quer do ponto de vista teórico, pois aliar essas duas viabilidades, apesar de algumas dificuldades, tem nos proporcionado um crescimento pessoal e profissional a partir das experiências reais em salas de aula e das necessidades crescentes de mais pesquisas sobre os diversos assuntos, assim como a vivência da prática docente desde cedo em um molde de valorização de atividades e práticas coletivas que transcendem a fragmentação perceptível do sistema educativo capitalista das sociedades modernas.

Assim, nesses primeiros seis (6) meses, realizamos diversas atividades nas unidades do 2º Módulo, considerando o tempo da nossa inserção no programa, que teve início no final do 1º Módulo, especificamente no início no mês de maio, e se estendeu a junho, julho, agosto, setembro e outubro. Em cumprimento com o objetivo do programa, prioriza a disponibilização de ferramentas conceituais e orientações aos membros bolsistas e voluntários do PIBID, promovendo a nossa aproximação prática do objetivo do programa e do dia a dia das escolas de rede pública, no caso, IFBA *Campus* de Salvador, numa prática dialógica colaborativa com a Unilab *Campus* dos Malês, considerando as dimensões histórica, sociocultural, política, psicossocial e pedagógica em que se produzem nossas formações. Portanto, frequentar a instituição IFBA-Salvador enquanto observadores foi e está sendo uma experiência enorme e de muitos aprendizados. Essa experiência da relação observação e supervisionado do ponto de vista didática nos proporcionou um outro horizonte científico. A forma como a aula e a turma é conduzida, as provocações de debate entre os alunos, com certeza, foi uma das coisas que chamaram a nossa atenção.

Outro elemento interessante que identificamos durante a nossa observação é a forma como a professora coleciona e elabora os conteúdos das aulas. Dentre vários assuntos pertinentes das suas aulas,

gostaríamos de destacar a questão de “Ameaças à liberdade de expressão”, olhando para a conjuntura política que a sociedade brasileira vem enfrentando ao longo da sua história. Ademais, apresentou também outro texto, que fala sobre a educação para a cidadania. Esses e mais outros assuntos foram cruciais durante a nossa observação, sem esquecer do amadurecimento teórico dos alunos, com as perspectivas crítica, antirracista e decolonial, permitindo outras narrativas que reconhecem as estruturas de poder e opressão que historicamente e sistematicamente marginalizam e discriminam o Outro em detrimento de suas etnias e raças.

Assim sendo, desenvolvemos atividades atendendo nossos planejamentos, esses baseados nos encontros de orientações gerais (Coordenação), o uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), orientações da supervisão, observação das aulas presenciais em salas de aula, planejamentos de aula (materiais didáticos), pesquisas, leituras de textos relacionados ao programa PIBID, promovendo a nossa aproximação prática considerando os seus objetivos, apresentação de frequências de atividades mensais, apresentação de portfólio trimestral enquanto instrumento no qual todas as atividades desenvolvidas pelos bolsistas são listadas sequencialmente durante esses cinco meses, contando os meses de maio, junho, julho, agosto e setembro de 2023, com o propósito de demonstrar os aprendizados durante esse processo.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e suas atividades empreendidas durante os meses acima citados, no âmbito do Subprojeto Sociologia, pelos bolsistas licenciandos do curso de Ciências Sociais no *Campus* dos Malês da Unilab, tem contribuído positivamente em nossa formação profissional. Nesses seis (6) meses, além das observações em salas de aula, centramos as nossas atividades do Módulo II em desenvolver leituras que possibilitam nosso crescimento como

professores, leituras essas que trouxeram questões bem pontuais e detalhistas que dialogam com os objetivos do programa, e as concepções apresentadas por esses diferentes textos e autores servem de suporte para pensar diversos fenômenos e contextos. Sem dúvidas são textos que ampliam o discernimento dos seus leitores sobre a Sociologia e Educação.

INGREDE FABIANE BERNARDO DA CONCEIÇÃO: ESCRIVÊNCIA DO PIBID

O relatório assim apresentado traz como objetivo principal descrever a observação das atividades feitas no componente PIBID sob orientação dos docentes Naiaranize e Basile, trazendo a proposta a visita da instituição do *Campus* de Salvador do IFBA para assim efetuar a prática da observação. Feita de maneira presencial, a visita visou conhecer a rotina e a metodologia aplicada pelo IFBA.

Essa visita ocorreu no dia 12 de junho de 2023, saindo da Unilab às 5:30 da manhã para o IFBA *Campus* de Salvador, chegando às 9:00, com alguns atrasos, com os estudantes da turma 1822 na sala 05 pavimento B.

O programa está sendo muito difícil e complicado para mim, divido as demandas das aulas na Unilab, pego seis disciplinas mais o PIBID. Entrei como voluntária, sem auxílio algum, e hoje tive oportunidade de ser bolsista. O PIBID é formado por dois grupos, A e B, pelos supervisores Alberto e Naiaranize. Os encontros semanais são presenciais, e as reuniões quinzenais, *on-line*. E eu chamo atenção para informar que tenho muita dificuldade em me deslocar até o IFBA, e por isso só fui uma vez.

Mas aos poucos estou me organizando para aproveitar as experiências de estar presente em sala de aula mais vezes e praticando a docência.

Nas reuniões quinzenais, a professora apresenta as atividades que estão sendo produzidas em sala ou que foram dialogadas também na turma. E nós contribuímos com opiniões e alguns materiais didáticos que discutem a educação antirracista com a turma.

No dia 27 de outubro de 2023, a professora Naiaranize apresentou um seminário da turma do autor Roberto DaMatta (1986), que debateu a ilusão das relações raciais sobre as comidas e as mulheres. Segundo DaMatta (1986), as análises sobre mestiçagem e desigualdade racial no Brasil têm raízes históricas profundas e remontam ao período colonial. Então foram definidas as categorias de raças ao longo do tempo, que variaram de acordo com o contexto em construções sociais abstratas com base biológica. Ele coloca três posições: 1) como as categorias raciais influenciam a distribuição de poder e privilégio; 2) a exploração de estereótipos e preconceitos raciais e seu impacto nas relações interpessoais; 3) o papel do racismo institucional na perpetuação da desigualdade.

Na análise do texto, trago uma citação de DaMatta (1986): “é que, quando acreditamos que o Brasil foi feito de negros, brancos e índios estamos aceitando sem muitas críticas as ideias de que esses contingentes humanos se encontraram de modo espontâneo, numa espécie de carnaval social e biológico”.

Então associações simbólicas, como mulher como comida e doce como feminino e a ideia de selvageria associada ao cru e de cultura e ideologia relacionada ao cozido. No entanto, é possível perceber o processo de reconstrução do PIBID com novos saberes pedagógicos trazidos pelo programa, porque precisamos tirar esse pensamento eurocêntrico, porque não se discute tanto os saberes africanos ou indígenas e isso cria alguns impasses, dificultando o aprendizado no

ensino. Assim, temos que fazer o diferencial e explorar mais, junto aos estudantes, e só assim reconstruímos novos saberes e descobertas.

O PIBID/ Bahia possibilita pensar novos horizontes, e a partir desse contexto há vários pontos que podemos dialogar com a questão (africanos ou indígenas etc.). Portanto, o PIBID para as Ciências Sociais traz uma expectativa de fazer discussões sobre a sociedade em que vivemos em seus diversos conflitos. Assim, é fundamental trazer conteúdos que dialoguem com as pluralidades, definições e conflitos para a realidade escolar atual. E o PIBID apareceu para mim e é bom fazer parte desse programa e poder contribuir para transformar o mundo.

Por fim, este foi o resumo de experiência escrita pela simplicidade criado por mim, gostei de aprender com a observação na IFBA e com as reuniões *on-line*, em sala de aula virtual sob a supervisora Naiaranize. E agradeço à Unilab, pela oportunidade de participar do PIBID.

NAIARANIZE PINHEIRO DA SILVA: TROCAS DE EXPERIÊNCIA, APRENDIZADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de supervisão do projeto nos provoca a repensar a prática pedagógica a fim de inserir de forma mais efetiva as temáticas propostas no subprojeto “Sociologia, educação antirracista e Ensino Médio: possibilidades, desafios e perspectivas”. Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha completado 20 anos de sua promulgação e seja, de fato, objeto de preocupação e cumprimento no âmbito do IFBA na disciplina Sociologia, o encontro com estudantes e coordenadores da Unilab possibilitou uma ampliação das temáticas a serem discutidas e a busca por uma educação decolonial.

De outro lado, há uma ampliação do diálogo entre África e Brasil na medida em que a participação do coordenador e estudantes da

Unilab, oriundos de vários países africanos de língua portuguesa, tem despertado a curiosidade dos estudantes e o aprendizado de forma mais efetiva das questões que nos afastam e nos aproximam dos demais países lusófonos, presentes desde o início dos processos de colonização, mas que agora são observados à luz de uma experiência de diálogo internacional.

Ter os estudantes da licenciatura presentes na sala de aula nos permite ainda rever a própria prática pedagógica e repensar questões que com o tempo passam a ser realizadas de forma automatizada. Assim, instiga-nos a criar processos de construção do conhecimento, bem como avaliar o próprio currículo da disciplina introduzindo novas formas de condução da sala de aula, fugindo de um referencial mais eurocentrado.

Assim, instiga-nos a retornar a prática de professora pesquisadora, conforme preconizado por Paulo Freire, pois:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1987, p. 32).

No contexto da educação profissional, o ensino de Sociologia reflete ainda as permanentes disputas sobre o lugar ocupado pelas Ciências Sociais, tendo em vista o ataque das ideias neoliberais que visam a uma educação pouco reflexiva e mais utilitarista. Desse modo, cabe-nos a permanente construção da identidade para a Sociologia (Silva; Souza, 2010).

Entendemos que a presença dos estudantes licenciandos em sala de aula estimula a reflexão da professora e dos estudantes na turma de

Ensino Médio Integrado que tem sido alvo de observação, os quais se sentiram à vontade para fazer perguntas e interagir com os bolsistas que tornam a aula um espaço rico de aprendizagem e produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

DAMATTA, Roberto. **O que faz do brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTINS, Elcimar Simão (org.). **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: Aproximações iniciais com o PIBID-Unilab**. Redenção: Unilab, 2022.

SILVA, N. P.; SOUZA, M. N. **A prática da pesquisa como uma experiência didática na sociologia do ensino médio**. 2010. Disponível em: <http://congressos.ifal.edu.br/index.php/connepi/CONNEDI2010/paper/viewFile/5/93>. Acesso em: 2 jul. 2023.

PIBID SOCIOLOGIA *CAMPUS DOS MALÊS*: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E DA OBSERVAÇÃO EM IFBA SANTO AMARO

*Magalhães Romão Fernandes*¹

*Bas'lele Malomalo*²

*Ademir Souza Santos*³

INTRODUÇÃO

O coordenador do subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Sociologia Unilab Campus dos Malês, professor Bas'lele Malomalo, e o seu supervisor, professor Ademir Souza Santos (IFBA Campus Santo Amaro), trabalham com estudantes de forma democrática e participativa. Para a elaboração deste texto, foi acordado que poderíamos escolher temas que queremos apresentar partindo das anotações feitas nos portfólios de nossas experiências de formação docente durante encontros presenciais, virtuais, ou ainda no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Unilab e caderno de campo.

O trabalho em pauta é um relato de experiências do “eu”, estudante bolsista do PIBID, Magalhães Romão Fernandes, durante outubro de 2022 a outubro de 2023. O seu objetivo é retratar algumas experiências vivenciadas como bolsista no meu percurso formativo e alguns fatos que observei durante a minha participação nas aulas de Sociologia do supervisor, professor Ademir Souza Santos, na turma do segundo ano de Eletrotécnico e na turma do primeiro ano de Tecnologia de Informação do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

¹ magamarof@gmail.com

² basilele@unilab.edu.br

³ ademirsousantos@gmail.com

(IFBA), Campus Santo Amaro; descrever algumas dificuldades dos estudantes do IFBA e formas de superá-las; indagar sobre o processo da minha formação nas interações que vêm havendo nos encontros formativos presenciais e virtuais e no contato com as leituras e trabalhos realizados. Ou seja, apresento os percursos percorridos no PIBID, entre eles: as leituras dos textos, as lives assistidas para construção de alguns trabalhos, como construção dos projetos pedagógicos tanto para as academias como nos âmbitos sociais, sendo as aplicações desses projetos ponto de partida para o avanço dos trabalhos sociológicos.

Durante um ano de discussões dos textos sociológicos e encontros formativos de forma remota e presencial, conversamos sobre planejamento, formas de avaliações, organização dos conteúdos de forma sequencial que possa permitir a compreensão dos alunos do Ensino Médio cuja maioria não tinha contato com as leituras dos textos dos clássicos da Sociologia.

Segundo Hernández (1998), o planejamento é um processo de organização e estruturação de ações e recursos para alcançar objetivos específicos, considerando as condições e limitações do contexto em que se insere. Ele enfatiza a importância da participação dos envolvidos e da análise das relações de poder na elaboração do planejamento.

O método utilizado na construção deste trabalho é a revisão bibliográfica e bioepistemológica. Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002) ensinam que a revisão bibliográfica é um processo de pesquisa e análise crítica de trabalhos acadêmicos e literatura científica existente sobre um determinado tema, com o objetivo de identificar lacunas, tendências, debates e contribuições para a área de estudo.

Na perspectiva do pesquisador Bas'llele Malomalo (2017), a bioepistemologia é o princípio epistemológico segundo o qual a

produção de conhecimento deve ser feita “a partir”, “mediante” e “para” a vida, isto é, levar em conta as experiências concretas, sendo essa vida particular parte da grande comunidade: Comunidade-Ntu, que o autor traduz por Comunidade-Vida-Plena. Tratando-se de uma epistemologia que se fundamenta na filosofia africana, logo se entende que a Comunidade-Ntu dialoga com os princípios éticos, estéticos, políticos, epistêmicos do Ubuntu, ou seja, do Ser-Sendo (Ramos, 2002). Nessa direção, a produção de conhecimento e a educação são tidas desde já como práticas coletivas de fazer a Vida-Plena acontecer.

Nesse sentido, o estudante Magalhães Romão Fernandes é o primeiro autor desse texto. Bas’Ilele Malomalo e Ademir Souza Santos entram como coautores não somente por ter auxiliado Fernandes a vivenciar com serenidade a sua trajetória formativa, mas igualmente por assumir a revisão deste texto e realizar, quando necessário, a alteração de algumas partes, buscando sempre manter a voz do seu primeiro autor. Essa é uma das razões por que procuramos manter a narrativa de Fernandes na primeira pessoa.

Magalhães Romão Fernandes: Reflexões sobre as experiências vivenciadas no IFBA Santo Amaro

O PIBID e a Residência Pedagógica (RP) desta edição tiveram início em outubro de 2022 com abertura e lançamento oficial das atividades no dia 16 de novembro, com a palestra intitulada “Tessituras colaborativas entre escola e universidade”, com a convidada professora doutora Jaqueline Rabelo da Universidade Estadual do Ceará, através de *live* no YouTube. Refletimos sobre o impacto desses dois programas na vida dos estudantes durante e após o curso e no exercício da atividade de docência.

Ao longo do processo de observação, presenciamos casos desafiadores dos estudantes que afirmavam não gostar de certas

disciplinas, no caso de Sociologia, devido a algumas dificuldades na compreensão dos assuntos abordados nas disciplinas humanas. Após ouvirmos relatos de alguns estudantes, entramos em debate, provocando-os sobre o porquê de não gostar da Sociologia. Alguns disseram que essa disciplina trata de assuntos complexos; ela é colocada nos últimos horários de sexta-feira e não gostam de ficar naquele horário; outros relatam a não valorização do profissional da área no mercado de trabalho, sendo o salário do sociólogo muito baixo quando comparado com o do engenheiro mecânico.

Nos nossos primeiros momentos de observação das aulas de Sociologia, foi um choque muito grande, para mim, ver as atitudes dos alunos dentro da sala de aula com o professor, que não se compara com o ambiente da sala de aula na Guiné-Bissau. Após uma conversa entre nós, levamos essa inquietação para o nosso supervisor. Ele nos respondeu que muitos alunos se comportam daquela forma, mas precisam de uma orientação para que possam se manter naquele espaço de aprendizagem. Além disso, a transformação é um processo. O papel de docente não é somente transmitir os conteúdos dos textos, mas é também acolher, mostrar afeto no ato de educar. Tudo isso exige colocar-se no lugar do outro e respeitar o ambiente coletivo. Vejo muito a importância do PIBID ao facilitar esse prévio contato que nos permite repensar o lugar do professor. Imagina se não for a observação e a regência através de PIBID, teria muita dificuldade na minha primeira aula numa escola do Ensino Médio.

Nas nossas intervenções com estudantes do IFBA Santo Amaro, sinalizamos o quanto a Sociologia é muito importante para a vida social e profissional. Os debates, no campo sociológico, parecem ser complexos de compreender, mas, na realidade, o que acontece é que o sistema educacional reduz o espaço para que os estudantes façam

leituras e reflexões críticas sobre o modelo da representação e das nossas realidades sociais. Isso é necessário porque nos permite falar de nossos direitos, de maneiras como podemos nos posicionar quando os nossos direitos estão sendo violados. Na Sociologia, debatemos problemas que a Constituição garante aos cidadãos. Ademais, a partir desses espaços de discussão, podemos elaborar as propostas e delegar algumas pessoas para nos representar nos espaços de votação das leis que regulamentam a sociedade. Hoje vimos que alguns discentes demonstram interesse de saber das propostas que pretendemos compartilhar nas próximas atividades. Conversamos com eles também sobre o modo como a Sociologia pode permitir que tenham boa convivência na família, nas futuras atividades sociais e nas relações profissionais.

Nesse sentido, estamos de acordo com o pensamento de Ileizi Luciana Fiorelli Silva (2010), socióloga brasileira conhecida por seus estudos sobre a relação entre tecnologia, sociedade e meio ambiente. Para ela, o ensino das Ciências Sociais busca compreender as dinâmicas sociais e culturais, analisando as relações de poder, desigualdades e transformações sociais. Ela destaca a importância de abordar temas como globalização, sustentabilidade e inclusão social, buscando formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Na realização das atividades de PIBID na sala de aula, observamos quanto o ambiente escolar é desafiador quando se lida com os adolescentes; quanto é desafiador preparar as aulas e estar na frente de uma turma e atuar como professor. Tudo isso exige paciência. Nas observações, constatamos vários tipos de comportamentos dos alunos, alguns mostram comprometimento, outros não. Colocam fones escutando música no momento que o professor está explicando as matérias. Uns sentam em cima da carteira, outros não querem assistir

aula, saem, entram e começam a falar. São muito desconfortáveis essas situações. Mas acredito que, além da fase de idade, deve-se respeitar outros estudantes que querem estudar. Aos poucos, compreendemos que tudo isso fazia parte das dinâmicas da sala de aula e da fase da idade deles.

Constatamos igualmente a melhoria nas dinâmicas de sala de aula, superando as dificuldades que encontramos inicialmente. Anotamos o interesse na participação nos debates; conseguimos aproveitar a metodologia e os conteúdos que o supervisor professor Ademir utiliza para gerar interesse dos alunos e são conteúdos que dialogam com as realidades do Santo Amaro e dos estudantes. Isso permite aos estudantes participar nos debates porque fazem parte do cotidiano deles.

Uma das estratégias pedagógicas que usamos foi de levar a “estrutura da sala de aula” para a cantina escolar. Assim, criamos um espaço agradável que permite o processo de aprendizagem sem o barulho do ventilador. É preciso destacar que a cantina escolar do IFBA Santo Amaro, praticamente, não funciona. Em sendo uma estrutura que não serviria somente para comer, mas igualmente para interagir, precisa ser melhorada. Levamos os estudantes a pensar o seguinte, caso estivéssemos numa escola da classe média, em que a maioria dos alunos é branca, será que a cantina teria a mesma condição? Esse é o tipo de pergunta que fazíamos para instigar a reflexão sociológica, relacionando os conteúdos da Sociologia com a realidade dos estudantes, ou seja, são esses conteúdos que a Sociologia problematiza. É uma forma de despertar os cidadãos para que possam exigir à entidade responsável seus direitos. A situação relatada revela que o que falta não são os recursos para melhorar a cantina; mas o racismo impede a melhoria das nossas condições.

O estágio de observação no PIBID é um treinamento para que o estagiário acompanhe as aulas com supervisor, lide com ambiente da sala de aula, tenha contato com os alunos, conheça o seu nível de evolução, comece a fazer os comentários sobre os assuntos e preparar espírito emocional enquanto futuro docente. A prática de dar aula no estágio é diferente da teoria que aprendemos sobre dar aula. Nem sempre o professor segue o padrão. Às vezes é obrigado a alterar o conteúdo preparado devido a alguns imprevistos que acontecem, por exemplo, o computador ou cabo não consegue funcionar ou não tem o projetor e não consegue apresentar o PowerPoint; faltou a internet, não pode passar minidocumentário para reforçar o assunto. Entre outros exemplos que poderíamos citar, existem muitas coisas que são vistas no campo teórico, mas chegando à prática não se consegue aplicar, depende do lugar e do público; cada espaço, sala, ambiente tem a sua diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses relatos de experiências contaram com registros de vários trabalhos realizados, pontuando cada detalhe feito durante esse período todo. Foram e vêm sendo tempos de muitas aprendizagens e descobertas de novos assuntos acadêmicos através das leituras feitas de diferentes assuntos sociais e acadêmicos.

O programa tem despertado em nós muitas aprendizagens de como lidar com os alunos nas salas de aula e como preparar os conteúdos para cada classe e público. Visto que alguns alunos relataram suas dificuldades na compreensão das temáticas sociológicas, justamente nessas perspectivas de questionamentos que diferentes autores fazem

sobre os assuntos sociais, mas que não são necessariamente feitas para mais compreensão do porquê dessas diferenças.

Várias leituras foram feitas, vários trabalhos realizados por meio do AVA, e outros através de encontros virtuais e presenciais na construção de plano de aulas. Essa gama de informações no campo da educação nos proporciona aprendizagem de diferentes horizontes. As capacitações dos docentes percorrem as variáveis estratégias para estimular as capacidades e as compreensões dos discentes nos diferentes contextos, tanto nos contextos sociais como, principalmente, acadêmicos, sob um olhar crítico-refletivo sobre as questões sociais, sem esquecer dos principais conteúdos sociológicos.

REFERÊNCIAS

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MALOMALO, Bas'Ílele. Estudos Africana ou Novos Estudos Africanos: Um campo em processo de consolidação desde a diáspora africana no Brasil. **Revista Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, v. 3, n. 2, p. 16-50, 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

RAMOSE, Mogobe. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham, P. J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330.

SILVA, Ilezzi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César. **Sociologia: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-44.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA EEFM JOSÉ TRISTÃO FILHO

*Almamo Bicosse Nampam-Na*¹

*João Manuel Muhanda*²

*Francisco Gleilton Clemente da Silva*³

*Lucas Marcelo Tomaz de Souza*⁴

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo descrever as experiências vivenciadas como bolsistas de iniciação à docência do subprojeto PIBID Sociologia, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) Campus do Ceará, na Escola de Ensino Médio José Tristão Filho, localizada na Guaiuba.

A educação é um elemento fundamental para o desenvolvimento social e intelectual do ser humano na sociedade. Nessa perspectiva, a formação de docentes é uma etapa decisiva para garantir o ensino de qualidade para todos os estudantes. Por isso, é importante salientar que a bolsa de iniciação à docência tem por objetivo proporcionar aos alunos dos cursos de licenciatura, como futuros professores, um contato direto com a escola e o conhecimento acerca da realidade dos alunos na sala de aula.

Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem tem sido realizado de forma coletiva, em que os alunos são motivados a participarem das aulas ministradas pelo professor. Isso revela o quanto

¹ almamo@aluno.unilab.edu.br

² mjoaomanuel60@gmail.com

³ gleiltonclemente14@gmail.com

⁴ lucas_marilia@yahoo.com.br

é importante uma educação que não observa meramente o aluno como se fosse um depósito, ou seja, aquele que não é visto para receber somente o conteúdo das aulas. A escola que nos propomos compreender e analisar é composta por adolescentes e jovens, gestores, professores, segurança e demais funcionários. É importante destacar que essa escola se encontra em um processo de transição do ensino regular para o ensino em tempo integral, tendo as turmas de terceiro ano ainda no regime regular, de tal maneira que as turmas dos formandos são compostas por poucos alunos.

A pandemia deixou fortes sequelas e os alunos do Ensino Médio não escaparam dessa realidade. Alguns deixaram de frequentar ativamente as aulas, outros acabaram por se lançar no mercado de trabalho, muitas vezes como autônomos, dependendo de suas realidades sociais e econômicas. Essa condição foi inicialmente observada já nos primeiros dias de visitação à escola e conversa com os alunos e professores.

Nosso trabalho se dará por meio de uma pesquisa bibliográfica, na qual buscaremos rever algumas literaturas que tratam do tema da realidade dos bolsistas do PIBID no momento pós-pand mico. Assim, iremos buscar teses, artigos, monografias e fontes documentais que possam contribuir com o assunto em questão.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação   Docência (PIBID) Sociologia   vinculado ao curso de Licenciatura da Unilab. Sendo assim, esse projeto oportuniza aos estudantes dos cursos de licenciatura permanecerem por mais tempo com experiências de observação das escolas públicas estaduais, contribuindo com a melhor qualificação em

sua formação. Isso permite aos alunos, como futuros professores, terem condições de olhar com pensamento reflexivo e de atingir o ensino de qualidade. Sendo assim, no ano de 2023, fomos agraciados com a oportunidade de atuar como bolsistas de iniciação à docência, enquanto formandos da Sociologia.

Para estudar essa temática, usaremos relatos de experiências vivenciadas por bolsistas de iniciação à docência no contexto do subprojeto PIBID de Sociologia. Pretendemos usar o método de pesquisa qualitativa, que nos permitirá atingir os nossos objetivos no decorrer da pesquisa. Segundo Soares (2019, p. 169): “a pesquisa qualitativa se expressa mais pelo desenvolvimento de conceitos a partir de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo e interpretativo que se atribui aos dados descobertos, associados ao problema de pesquisa.”. Além disso, podemos encontrar alguns autores que trouxeram o mesmo problema, como Goldenberg (2004, p. 14), ao dizer que “na pesquisa qualitativa a preocupação de pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória.”.

Durante o projeto, tivemos a oportunidade de participar ativamente das atividades docentes, em diversos aspectos, como auxílio em sala de aula, desenvolvimento de materiais didáticos, tutoria e apoio individual aos alunos, participação em atividades pedagógicas na escola, entre outros. Essa designação representou um importante marco em nossa jornada acadêmica, conferindo-nos uma perspectiva imersiva no ambiente acadêmico e na prática de ensino no campo das Ciências Sociais.

À vista disso, o programa contribuiu bastante no nosso processo de aprendizagem e desenvolvimento do nosso espectro de

conhecimento, aumentando nossas experiências e contribuindo na nossa formação como futuros docentes. Segundo Oliveira e Pinho (2013, p. 2), “o programa é uma iniciativa de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores. É a possibilidade de colocar desde cedo o acadêmico em contato direto com a atividade educacional.”. Dessa forma, iniciamos nossa experiência como bolsistas auxiliando os docentes nas disciplinas de Sociologia, em que desenvolvemos atividades de suporte, incluindo a produção de materiais didáticos, a organização de leituras recomendadas e a participação ativa nas discussões em sala de aula e realização das atividades no AVA. Isso nos possibilitou interagir diretamente com os discentes e ajudá-los a compreender conceitos sociológicos fundamentais.

Durante o subprojeto foram realizadas visitas à escola, nas quais foi possível conhecer a estrutura da instituição, os professores de Sociologia e o funcionamento político da escola no que tange ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Com o passar do tempo, fomos autorizados a ministrar aulas e atividades didáticas na turma sob supervisão docente. Essas atividades envolveram a condução de pesquisas de campo, análises de dados qualitativos e quantitativos, além da promoção de debates acerca de tópicos sociológicos contemporâneos. Essa vivência possibilitou a aplicação prática dos conceitos e teorias sociológicas em contextos reais de ensino. De acordo com Pereira *et al.* (2012, p. 3): “os bolsistas definem o PIBID como uma excelente oportunidade para construir um perfil crítico-reflexivo, procurando trabalhar com a criatividade dos alunos, desenvolvendo neles uma concepção crítica sobre suas atividades.”.

As nossas atribuições incluíram revisões bibliográficas, coleta e análise preliminar de dados, bem como a redação de partes significativas das propostas de pesquisa. Essa experiência estreitou

ainda mais nossa relação com o processo de pesquisa acadêmica e reforçou nosso interesse na continuidade dos estudos na área de Sociologia.

A trajetória como bolsistas de iniciação à docência tem sido profundamente enriquecedora. A oportunidade de nos envolvermos diretamente no processo de ensino e aprendizagem, bem como no apoio aos docentes, ampliou consideravelmente nossa compreensão sobre a Sociologia e destacou a importância do Ensino Superior na formação acadêmica. Além disso, desenvolvemos habilidades interpessoais, comunicativas e de liderança, que se mostraram fundamentais em nossa futura carreira acadêmica. “A Iniciação à Docência é uma das grandes contribuições para a educação acadêmica, pois é através deste programa que os estudantes universitários têm a possibilidade de conhecer e vivenciar a realidade das escolas públicas antes de concluir a sua graduação” (Pereira *et al.*, 2012, p. 4). Sendo assim, o subprojeto PIBID Sociologia contribuiu bastante na nossa aprendizagem, como futuros professores, a conhecer de perto a ação pedagógica e ter mais experiências sobre o papel do professor na sala de aula e no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a prática docente.

Nossa atuação de regência na disciplina de Sociologia para turma de terceiro ano foi um momento de grande relevância ao ganharmos a oportunidade de fazer um planejamento de aula e ministrar na turma. Essa oportunidade nos proporcionou uma compreensão muito mais profunda das demandas e desafios enfrentados por um docente no dia a dia na sala de aula.

Segundo De Paiva (2021, p. 195), “o PIBID trouxe como objetivo descobertas, experiências e contatos em sala de aula através de uma articulação com a educação superior na figura do coordenador do projeto e dos alunos do ensino superior e das escolas de ensino

fundamental e médio.”. Essa oportunidade de atuar como bolsista de iniciação à docência nos deu mais chances de ter contato com a prática docente. A produção de conhecimento foi tremendamente enriquecedora, o que nos proporcionou uma visão mais profunda sobre o papel da educação no contexto acadêmico. Nessa perspectiva, o subprojeto de iniciação à docência não apenas complementa a formação acadêmica dos alunos, mas também ajuda a proporcionar uma visão prática aos alunos sobre a educação. Conforme disseram Gaudencio e Souza (2020, p. 12), “o PIBID desempenhou e desempenha um papel fundamental no que concerne ao compromisso com a formação inicial e continuada de professores/as, que se pauta na produção de saberes e práticas inovadoras, adequadas aos distintos contextos escolares.”.

De acordo com Oliveira e Barbosa (2013, p.7):

[...] reconhecer que o que acontece na escola é mais do que apenas o que o professor faz, e mesmo que foquemos nossa observação apenas no fazer docente, devemos reconhecer que ela será estéril se não buscarmos o *feed back* dessa prática, afinal, quais são os recursos didáticos que despertam um maior interesse dos alunos nas aulas de Sociologia?

Segundo a abordagem da autora, não basta o professor ter um título de licenciado para lecionar, é necessária uma experiência prática que relacione a teoria com o fazer educacional. O estágio do PIBID acaba assumindo uma importância considerável nesse aspecto, tornando-se um lugar de grande importância para os professores, que devem estar bem preparados para lidar com os desafios e nuances dentro do ambiente educacional e saber se comportar com os alunos na sala de aula.

Esse projeto é de suma importância para a aprendizagem dos bolsistas, não somente para o apoio na formação como futuros professores, mas também ao buscar contribuir de forma financeira na

formação dos alunos. Como disseram Alves, Andrade e Oliveira (2023, p. 90), “O PIBID é ressaltado nos discursos, não somente como apoio à formação do professor, mas, também, como auxílio financeiro para a permanência no curso.”. Conforme Silva, Gonçalves e Paniáguia (2017), o projeto tem a importância de incentivar os alunos de iniciação à docência a se aproximarem das escolas, e estas da universidade, para poder contribuir na formação dos futuros educadores. Com essa interlocução, é possível transmitir de maneira mais adequada tudo aquilo que foi aprendido no processo formativo na universidade. Por isso, essa experiência permite aos alunos, como bolsistas, buscar soluções pedagógicas dentro das escolas da rede pública e ampliar mais o conhecimento sobre ação pedagógica.

O ensino de Sociologia desempenha um papel importante na formação de cidadãos críticos, fornecendo-lhes ferramentas analíticas para compreender mais a realidade social no âmbito acadêmico e incentivar melhor a aprendizagem dos alunos na formação docente. Como confirmaram Araújo, Martins e Mendonça (2019, p. 13), o PIBID:

[...] além de incentivar e melhorar a formação docente em nível superior para a educação básica, tem como finalidade introduzir os licenciandos no cotidiano e ambiente escolar das redes públicas de ensino, oferecendo oportunidades para estes desenvolverem novas metodologias e realizarem práticas docentes baseados em problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir da nossa observação enquanto estagiários e bolsistas do PIBID, foi possível entender a importância desse espaço institucional de educação. A vivência na escola nos ajudou a lidar com o público fundamental da educação, os alunos.

Desse modo, depois que conhecemos a escola, precisamos nos familiarizar com os materiais didáticos e nos indagar: quais são os conteúdos de Sociologia que são compartilhados com os alunos?

Observamos também que a quantidade de notas negativas nas Ciências Humanas era alta, e, de forma mais específica, a disciplina em que somos formados, a Sociologia, teve um percentual equilibrado de reprovações. Depois da nossa presença, as avaliações passaram a ter um outro rumo. Nosso trabalho junto aos alunos, ao auxiliar nas dúvidas, na forma de estudar e no conteúdo disciplinar, ajudou bastante a melhorar o desempenho dos estudantes. Isso prova como nossa presença nas escolas não foi algo produtivo apenas para nós, bolsistas, mas também para a escola em que efetuamos o projeto. Ficamos felizes em poder ajudar os alunos da região nesse aspecto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as nossas reflexões se voltaram para essa experiência vivenciada como bolsista de iniciação à docência durante o período de 2023. Foi uma experiência de aprendizado intensa e transformadora, que ampliou o nosso horizonte acadêmico e nos proporcionou uma compreensão mais profunda da importância da educação no contexto da Sociologia. Por isso, estamos extremamente gratos pela oportunidade e confiança que nos foram dadas, para contribuir com o crescimento dos alunos e ansiosos para continuar nossa trajetória no mundo do ensino e da pesquisa sobre o ensino de Sociologia. O que nos motiva não é apenas descrever as nossas práticas e experiências vivenciadas nas escolas, mas podermos contribuir no processo de aprendizagem e formação dos alunos do Ensino Médio da escola base.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A. D. S.; ANDRADE, M. P. D.; OLIVEIRA, A. S. **Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão**. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1.
- ARAÚJO, L. A.; MARTINS, L. B.; MENDONÇA, S. G. L. A Contribuição do PIBID/Ciências Sociais para a formação do professor de sociologia. **Educação em Revista**, Marília, v. 20, n. 1, p. 7-24, jan.-jun. 2019.
- DE PAIVA, Andréa Lúcia da Silva. Os sentidos da Sociologia na Educação Básica: desafios curriculares e as políticas públicas educacionais. **Latitude**, p. 189-208, 2021.
- GAUDENCIO, Júlio Cezar; SOUZA, Jordânia de Araújo. Formação inicial e continuada de professores de sociologia: contribuições do PIBID e PIRP. In: CONEDU, 7., 2020.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, n. 13, p. 140-162, 2013.
- OLIVEIRA, Ione Soares de; PINHO, Rachel Tegon de. Relato de experiência vivenciada por bolsista de Iniciação à Docência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013.
- PEREIRA, Lidiane Garcia et al. PIBID: oportunidade de construção de um perfil diferenciado. In: ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 11., 2012.
- SILVA, Sandro da; GONÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. A importância do PIBID para formação docente. In: EMICULT – ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., ago. 2017, Santo Ângelo, RS.
- SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, v. 3, n. 1, p. 1-13, 2019.

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE DISCENTES DE SOCIOLOGIA UNILAB-CEARÁ EM E.E.M. CAMILO BRASILIENSE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA (2022-2024)

*Artimiza Vieira*¹

*Samira Tamba Dentche Na Blata*²

*Suellen Rodrigues Romão*³

*Claudio Fernandes da Silva*⁴

*Lucas Marcelo Tomas de Souza*⁵

Subprojeto Sociologia

INTRODUÇÃO: HISTÓRIA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA E ATUAÇÃO DOCENTE DO PIBID SOCIOLOGIA

Segundo Silveira, Pereira e Moura (2016, p. 185), “A literatura a respeito das práticas educativas críticas para o ensino de Sociologia vem se consolidando paulatinamente, favorecida com o retorno da Sociologia como disciplina obrigatória, com a promulgação da Lei 11.684, de dois de junho de 2008”.

É possível perceber que o ensino de Sociologia nas escolas do Ensino Médio no Brasil não foi algo regular, pelo menos até a publicação da lei acima referida. Nesse sentido, como argumentaram Silveira, Pereira e Moura, a intermitência da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio explica uma incipiente produção de material didático e divulgação de pesquisas básicas, relativas às temáticas do seu ensino

¹ Artimizavieira94@gmail.com

² samiradentche@gmail.com

³ Suellenromao676@gmail.com

⁴ Claudio-fsilva@hotmail.com

⁵ lucassouza@unilab.edu.br

na educação. O PIBID foi instituído justamente para dar mais suporte à formação docente, com vistas a melhorar a produção de conhecimento nas escolas do Ensino Médio e nas universidades. “Com a reinserção da Sociologia nos currículos escolares, fez-se necessário um movimento com vias a melhor articular a interação entre universidade, escola e sociedade e, assim, contribuir para a melhoria do ensino” (Gaudencio; Souza, 2020, p. 4).

Foi nessa ordem de ideia que Cunha (*apud* Gaudencio; Souza, 2020, p. 4) afirma que “a reflexão em torno da formação dos professores está essencialmente ligada às dinâmicas das políticas educacionais postas pelo Estado, assim como pelas condições vivenciadas no ambiente onde se dá a prática docente”.

Em linhas gerais, segundo os argumentos defendidos por Welter e Brighenti (2013), o projeto PIBID possibilitou aos licenciandos conhecerem e intervirem na estrutura escolar, na comunidade e no cotidiano das escolas, proporcionando também aos integrantes do programa a qualificação teórico-metodológica e um ambiente para reflexão sobre processos educacionais e o ensino de Sociologia na educação básica.

Em Gaudencio e Souza (2020), podemos ver um pouco das características do PIBID e a sua importância na prática educativa na área de Sociologia, uma reflexão que aborda o ensino de Sociologia como instrumento enriquecedor dos nossos aprendizados, de nossas experiências na escola em que atuamos e como futuros docentes da área de Sociologia.

Assim, o Pibid Ciências Sociais funciona, institucionalmente, como apoio à formação dos/as licenciandos/as participantes. Nesse sentido, se considerarmos as dificuldades já citadas, assim como as que são diretamente relacionadas a oferta e realização das atividades das

componentes de prática como os Projetos Integradores, ou mesmo do Estágio Supervisionado, e que remetem, justamente, as dificuldades de realização de atividades mais sistemáticas junto das escolas, podemos inferir que o programa contribui, inquestionavelmente, para uma formação docente um pouco mais efetiva, que melhor articula a teoria e prática.(Gaudencio; Souza, 2020, p. 6).

CONHECENDO A ESCOLA CAMPO

A Escola de Ensino Médio Camilo Brasiliense, onde atuamos como bolsistas, fica situada na rua Rosa Florêncio, número 236, em Antônio Diogo, Redenção-CE. Historicamente, a escola Camilo Brasiliense pertence à rede pública estadual e foi fundada em 1958, quando o Ilmo. Sr. Vereador Francisco Jaime Ramos doou o terreno para a construção do prédio, com duas salas de aula. A sua missão consistia em educar, numa perspectiva holística, e contribuir para a formação de cidadãos autônomos, atuantes, conscientes e participativos do processo de desenvolvimento humano. Em outubro de 1975, ocorreu uma retificação nas denominações dos grupos escolares para Escola de 1^o Grau, passando assim a se chamar Escola de 1^o Grau Camilo Brasiliense. A partir de 1979, a escola foi reconhecida pelo Parecer nº 444. Na época, contava com 618 alunos e funcionava nos três turnos, com turmas do Jardim da Infância à 8^a Série.

Com o advento da Gestão Democrática da Escola Pública, o então governador do Ceará, Tasso Jereissati, juntamente com o Secretário de Educação, Antenor Napoleone, com base na Constituição Federal, Constituição Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Lei 12.442, aprovada pela Assembleia Legislativa em 18 de maio de 1995, desenvolveram o processo de eleições para diretores escolares, avançando no regime de colaboração e na democratização da gestão escolar.

Depois, em 2002, tendo surgido a demanda para o Ensino Médio, a escola passou a funcionar com uma nova clientela em nova modalidade de ensino, o que ocasiona a mudança na denominação para Escola de Ensino Fundamental e Médio Camilo Brasiliense.

A Escola de Ensino Médio Camilo Brasiliense tem como missão educar, numa perspectiva holística, no sentido de contribuir para a formação de cidadãos autônomos, atuantes, conscientes, participativos do processo de desenvolvimento humano, capazes de transformarem a si mesmos e a sua realidade, que respeitem a diversidade, a igualdade étnico-racial, os direitos humanos, primem por princípios éticos, valorizem a vida e busquem a inserção no mundo das novas tecnologias, da ciência e do trabalho.

No que se refere a visão do futuro, a Escola de Ensino Médio Camilo Brasiliense se propôs ser uma escola que desenvolve as potencialidades dos educandos, intensificando as habilidades cognitivas, as competências socioemocionais e as relações interpessoais, elevando, assim, a autoestima, o senso de responsabilidade, a coparticipação e o comprometimento com os estudos acadêmicos, por meio do incentivo à criatividade, às produções científicas, e do uso das mídias educacionais, em prol de uma aprendizagem efetiva, dinâmica e de qualidade, que se estenda por toda a vida.

A Escola de Ensino Médio Camilo Brasiliense tem, entre os seus valores, pensamento crítico, proatividade, resiliência, equidade, ética profissional e sentido de pertencimento, autonomia, respeito à diversidade, transparência e gestão participativa. A instituição objetiva elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem; reduzir o índice de evasão/abandono; contribuir para o fortalecimento da autoestima dos educandos; estimular a família e acompanhar o desempenho dos educandos; promover a formação para corpo docente e funcionários;

garantir a vivência de uma gestão participativa; elevar o índice de aprovação dos estudantes no Ensino Superior.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA E PRÁTICAS FORMATIVAS DO PROGRAMA PIBID SOCIOLOGIA

No decorrer deste subprojeto, durante todo esse ano de trabalho (outubro 2022 – outubro 2023), o PIBID teve uma grande importância no nosso percurso, como prática docente para o ensino de Sociologia. Tivemos momentos de grande aprendizagem, nos quais adquirimos experiências necessárias que nos servirão como futuros docentes. Portanto, em nossas atuações como bolsistas do PIBID, sob a orientação do nosso supervisor, iniciamos nossos trabalhos tentando criar espaços de acolhimento, de modo a realizar de maneira mais rica nossa atuação e obtenção dos ensinamentos por parte dos alunos. Em outros momentos, também tivemos a oportunidade de organizar diversas atividades e dinâmicas, nas quais foram abordadas diferentes temáticas relacionadas ao ensino de Sociologia, todas muito enriquecedoras para o nosso subprojeto e, conseqüentemente, para a nossa carreira como futuros docentes da área de Sociologia. Uma dessas atividades foi sobre a prática docente no ensino de Sociologia, abordando a atuação do docente na sala de aula.

É importante salientar que o trabalho do bolsista do PIBID é uma tarefa complexa, porém importante, que engloba não só a atuação na sala de aula, mas também outras atividades complementares. Durante as visitas, ganhamos bastante experiência, o que nos permitiu desenvolver um tipo de pensamento capaz de fazer uma reflexão crítica sobre a sociedade.

Assim, consideramos essas experiências no PIBID como positivas, porque foi a partir das nossas vivências nesse subprojeto que

conseguimos ter uma integração maior com os estudantes de outras nacionalidades, que compõem a Unilab. Esse subprojeto nos ajudou muito na construção da nossa identidade profissional docente, ou seja, como futuros docentes da área de Sociologia, porque foi ali que conseguimos superar os medos de ficar à frente das pessoas, para falar em público.

Também tivemos as experiências de produção científica nesse subprojeto, porque no decorrer dos tempos, em nossas práticas, trabalhamos produzindo textos, revisando, lendo livros e artigos, procurando temas específicos para produções de reflexões científicas.

As visitas à escola campo e as atuações em sala de aula foram realizadas de modo conjunto com o subprojeto Residência Pedagógica Sociologia. Isso permitiu um maior enriquecimento das atividades de aprendizado e reflexão sobre o nosso curso de Sociologia. As saídas que tivemos serviram para uma melhor compreensão da prática do ensino de Sociologia nas escolas do Ensino Médio. Os encontros definidos, as lives, os seminários e palestras foram todos de fundamental importância para experiência do subprojeto.

Uma das atividades mais importantes que desenvolvemos foi a aplicação da prova aos alunos da escola. Esse foi um momento de experiência, pois conseguimos nos colocar no papel de professor e sentir como é ser docente num dos momentos do processo educativo. Outra atividade foi sobre a prática docente no ensino de Sociologia, abordando a atuação do docente de Sociologia na sala de aula. Nessa atividade, conhecemos as técnicas de como funciona a escola, as aulas, e como lidar com os adolescentes no Ensino Médio. Todo esse aprendizado se deu levando em conta as limitações nas instalações físicas da escola, que estava em reforma.

CONCLUSÃO

Nós percebemos que as discussões teóricas que costumamos ter em sala de aula, na maioria das vezes, não abarcam as realidades existentes nas escolas do nosso entorno, no Maciço de Baturité. O PIBID tem sido de extrema importância nesse sentido, pois temos a possibilidade de entender um pouco mais as realidades enfrentadas pelas escolas, que passam por grandes dificuldades, em diferentes vertentes do meio social.

No mês de agosto de 2023, realizamos a Semana de Sociologia nas Escolas, evento feito em parceria com a universidade, nesse caso a Unilab, que teve como objetivo aproximar os conteúdos da Sociologia desenvolvidos entre a escola e a universidade. Como a escola sede do nosso núcleo estava voltada para o ENEM e vestibulares, as atividades propostas se direcionaram ao espectro de discussões sobre os temas do ENEM. Buscamos assim trazer discussões em que pudéssemos introduzir a Sociologia de uma forma mais concisa, de maneira a se adaptar ao momento vivido pelos alunos. Então, enquanto bolsistas, que estamos naquele ambiente para aprender, mas sobretudo para servir à escola, sentimos na obrigação de adaptar o foco do nosso evento e seguir junto com a demanda da escola.

De forma mais evidente, podemos comparar essa situação com diversos contratempos que um professor pode passar durante suas aulas, aos quais ele precisa se adaptar. Isso é importante ser ressaltado, pois dia após dia o mundo está mudando, e nós, enquanto professores, precisamos mudar também, nos especializarmos, evoluirmos, acompanhar a tecnologia. Como professores de Sociologia, devemos buscar trazer essa perspectiva de mundo moderno/contemporâneo

para nossos alunos, nós devemos ser a ponte entre eles e um olhar sociológico do mundo.

É de extrema importância a ampliação do acesso ao Ensino Superior brasileiro por meio das cotas raciais, oficializadas por meio da Lei Federal 12.711/2012, que tem favorecido um quadro político-social de inclusão da população negra e indígena em universidades e institutos federais. De acordo com dados informados pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), até 2016, “graças à Lei de Cotas, atualmente, segundo o Ministério da Educação (MEC), 20% das vagas para estudantes das universidades públicas federais já são ocupadas por pretos, pardos e indígenas” (Santos; Souza, 2006, p. 46). A informação elucida uma melhora significativa sobre a presença de negras e negros nas universidades públicas, se comparada à quantidade de 1,8% de pretos e 2,2% de pardos nas universidades públicas no ano de 1997. No entanto, esses dados também revelam que a paridade entre negros e brancos no Ensino Superior ainda não é uma realidade.

Porquanto, a luta e os avanços do Movimento Negro têm permitido também conquistas importantes no âmbito da educação básica. Referimo-nos à aprovação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), em 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira” (Santos; Machado, 2008).

A cultura negra marca a sociedade brasileira com seu jeito de ser, viver, pensar, construir a vida, construir a cidadania. Nesse ano decorrente de 2023, completará 20 anos de lei, porém ainda há muito o que se caminhar em relação a uma educação igualitária, não só no meio acadêmico, mas principalmente na educação básica, onde tudo começa para o aluno.

Devemos buscar sempre a melhoria de nossas escolas e de nossos alunos, no que se refere ao sentido mencionado acima. Buscando torná-los pessoas melhores, que vivam em sociedade de forma harmoniosa, porém crítica. É notório que grandes são as dificuldades, mas devemos continuar buscando a melhoria do nosso sistema educacional, principalmente relacionada à área de Ciências Humanas, que é o setor que abre nossos olhos para problemas que às vezes nem enxergamos. Devemos tratar a área de Ciências Humanas com a importância que ela realmente merece, pois, afinal de contas, na escola, não estamos formando apenas futuros profissionais, mas também o futuro da nossa sociedade, os novos adultos.

Acreditamos que a presença de pibidianos nas escolas é de extrema importância para que possamos caminhar na direção dessa melhoria, pois nós, enquanto bolsistas, estamos lá, no chão da escola, para contribuir com nosso conhecimento e com nossas ações, fortalecendo ainda mais o sistema educacional de nossa região, elevando a qualidade do ensino e da aprendizagem. Como bell hooks (2013) fala em seu livro *Ensinando a Transgredir*, precisamos começar a mudar nossos meios educacionais, pois viemos de uma educação engessada e centralizada, de forma que nossos professores acabam por adquirir um déficit antes mesmo de começarem sua carreira na docência, que vem de sua formação acadêmica, onde seus currículos são construídos sistematicamente com a visão europeia.

Quando Grada Kilomba (2019, p. 53-54) disse que “a ciência não é um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações raciais de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar”, ela nos provoca a repensar nosso modo de fazer ciência na universidade, bem como em nossas escolas de Ensino Médio. Kilomba tenta nos colocar em um outro lugar, nesse movimento de produzir

conhecimento a partir do nosso lugar de fala, com posição política. Enquanto professores de Sociologia no contexto atual, precisamos sempre reforçar para nossos alunos que estar em sala de aula já é um ato político, que já é fazer ciência e que eles serão os futuros agentes de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CAMILO BRASILIENSE. **Projeto Político Pedagógico**. 2020.

GAUDENCIO, Júlio Cezar; SOUZA, Jordânia de Araújo. O PIBID Sociologia e seu papel na formação inicial e continuada de professores. In: **EDUCAÇÃO COMO (RE) EXISTÊNCIA: MUDANÇAS, CONSCIENTIZAÇÃO E CONHECIMENTOS**, 15, 16 e 17 de outubro de 2020, Maceió. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID414/1_12072020053446.pdf. Acesso em: 23 ago. 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

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

SANTOS, Sônia Q.; MACHADO, Vera Lúcia C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6xCmx9B3ttTnN4f6RL8XNrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2022.

SANTOS, K. R. C.; SOUZA, E. P. S. (Org.). **SEPPIR**: promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo. Brasília, DF: Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. 2016.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello; PEREIRA Natália; MOURA Wallace. Sociologia no ensino médio e o pibid: brincando, pensando e construindo práticas educativas com autonomia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 184-200, out.-jan. 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2016.25701>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2022.

WELTER, Tânia; BRIGHENTI, Tarcisio. **O ensino de sociologia e o PIBID Ciências Sociais: a universidade vai à escola**. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lentes/pages/arquivos/VISociologia/trabalhos/textos/TANIA%2003%20-.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

A RELEVÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DA EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA NA UNILAB-CE

*Eurico Paulo Sampa*¹

*Nhiblo Pedro Barregol*²

*Bissawidna N'quinde Nandiba*³

*Bruno Ronald Andrade da Silva*⁴

*Lucas Marcelo Tomaz de Souza*⁵

Subprojeto Sociologia

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido pelos bolsistas de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura em Sociologia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), coordenado pelo Prof. Dr. Lucas Marcelo Tomaz De Souza e supervisionado por Bruno Ronald Andrade da Silva, professor de Sociologia da Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato, de Guaiuba. O presente trabalho visa destacar a relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação dos estudantes do curso de licenciatura, dando uma atenção especial para a experiência dos bolsistas do curso de Licenciatura em Sociologia na Unilab-CE.

¹ euriquinho77@aluno.unilab.edu.br

² nhiblobarregol@aluno.unilab.edu.br

³ bissawquindiba@gmail.com

⁴ bruno.silva5@prof.ce.gov.br

⁵ lucassouza@unilab.edu.br

Ser professor não é uma tarefa fácil, exige constante atualização para enfrentarmos os novos desafios que possam surgir ao longo dessa carreira. A concepção que o professor tem da educação pode mudar significativamente a forma como vai lidar com os alunos na sala de aula. Por exemplo, um professor que considera o aluno como tábula rasa, isto é, sujeito desprovido de conhecimento, é provável seguir uma concepção de educação bancária, como destaca Paulo Freire (1996). Nesse contexto, o aluno servirá de depósito para receber tudo aquilo que vem do professor e da instituição escolar.

Essa concepção pode mudar se o professor levar em consideração que a escola é apenas um espaço privilegiado de socialização. Na sala de aula, existem múltiplos saberes que precisam ser contemplados, através de novas pesquisas, novas técnicas de ensino baseadas na ação e reflexão (práxis – juntando a teoria e a prática), do que pode ser feito para o melhor trabalho docente, com vistas a ser mais produtivo e melhorar o nível de ensino e aprendizagem dos alunos.

Mantém-se o pressuposto de que a Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituída para os cursos de licenciatura de modo geral, e de Sociologia especificamente, na Unilab, ajuda a estabelecer pontes entre a universidade e as escolas de Ensino Médio, facilitando o processo de formação dos futuros docentes, em que estes, durante as suas formações, têm a oportunidade de testar as teorias na prática, aprendendo as técnicas de dar aulas e participando na busca por soluções para os problemas que afetam o ensino.

Em termos metodológicos, o trabalho foi baseado no método qualitativo, sendo esse método fundamental para auxiliar na compreensão do fenômeno a ser estudado, isto é, a relevância do PIBID na formação dos discentes do curso de licenciatura, com ênfase no curso de Sociologia da Unilab. O método qualitativo mostrou-se mais

adequado, considerando a perspectiva descritiva e analítica que nos permitirá fazer uma leitura mais abrangente do fenômeno social em questão (Godoy, 1995). Como técnica de coleta de dados, apropriamo-nos da pesquisa documental e bibliográfica, contando também com o relato da nossa experiência na Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato, em Guaiuba.

1. RELEVÂNCIA DA BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DO CURSO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

O marco histórico nos mostra, segundo Oliveira e Barbosa (2013), que os primeiros cursos de Ciências Sociais apareceram nos anos 30 do século passado. A formação dos professores para essa área estava mais pautada na pesquisa e na atuação como quadros técnicos, em vez de docentes com competências para atuar na sala de aula. Nessa década houve total ausência da Sociologia nas escolas, devido à Reforma Capamena (Souza; Marinho; Gaudencio, 2015). Na altura, não havia uma definição clara sobre o papel que a disciplina ocuparia no currículo escolar; o foco não era o ensino, mas sim a formação dos pesquisadores e quadros técnicos para abastecer repartições públicas.

A reintrodução da Sociologia no ensino, em todas as séries de Ensino Médio, juntamente com a Filosofia, foi feita através da resolução nº 11.648/08. Essa resolução trouxe grandes mudanças no que tange ao perfil da formação dos professores e aos desafios para o ensino básico. Junto dessa mudança, houve alguns avanços significativos com a implementação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esses avanços permitiram aos professores aprimorarem a atuação na sala de aula como docentes em vez de serem apenas pesquisadores (Oliveira; Barbosa, 2013).

Zan (2011) afirma que a reintrodução da Sociologia em todas as séries do Ensino Médio deu aos professores mais autonomia como sujeitos arquitetos do ensino. Os professores passaram a ser mais criativos e inventivos em sua prática como educador. Sendo assim, o estágio passa a assumir um papel importante como ponto de partida para formação plena dos professores, dando-lhes mais criatividade e autonomia na formação docente.

Ao se falar da Bolsa de Iniciação à Docência, no contexto da licenciatura, percebe-se que o programa permitiu aos discentes do curso de Licenciatura em Sociologia um contato com a prática, ainda no processo de formação, aprendendo a ser professor por intermédio desse processo de relacionar a teoria com a vida real.

A partir dos relatos e reflexões, é possível concluir que, mais que um simples projeto de observação de aulas, o programa de iniciação à docência estimula e oportuniza licenciandos a desenvolverem atividades práticas, experiências de ensino e pesquisa, reflexões teórico-metodológicas, trabalho coletivo e formação docente orientada e qualificada. As atividades pedagógicas propostas, realizadas e coordenadas por bolsistas de iniciação à docência, no espaço escolar, permitiram aos acadêmicos: a) fazer conexão entre teoria e prática; b) ter contato direto com estudantes e docentes de educação básica; c) coordenar atividades; d) exercitar o completo “fazer docente”, ou seja, planejar, executar e avaliar as atividades (Welter; Brighenti, 2012, p. 13).

A Bolsa de Iniciação à Docência permite aos discentes de licenciatura estarem muito mais equipados no exercício das suas profissões, uma vez que permite a teoria confrontar com a prática, dando ao professor a possibilidade não só de apreender as técnicas de dar aula, mas de ser parte constitutiva na busca por soluções de problemas de ensino, por meio da junção de duas ferramentas muito

importantes, a saber: 1) teoria recebida durante a sua formação; 2) a oportunidade de testar essa teoria a partir do estágio nas escolas ainda no processo de formação.

Sendo assim, destacamos a grande relevância que a Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem na formação dos futuros professores da área da Sociologia. No contexto do curso de Licenciatura em Sociologia na Unilab, essa bolsa permite um contato mais direto com a escola, facilitando essa interação da universidade e dos futuros professores com as escolas de Ensino Médio, permitindo aos discentes em formação receberem instruções suficientes para o fazer docente.

2. BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA NA UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) é composta por Estados-membros, denominados Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), criada pela Lei 12.289, de julho de 2010. O decreto que legitima sua criação aponta um dos seus objetivos principais: formar pessoas (recursos humanos) que possam contribuir com a integração entre o Brasil e os países da CPLP (Brasil, 2010).

Ao lado de outras universidades federais brasileiras, a Unilab possui diversos programas de bolsa, que tornam mais produtivo seu processo de ensino e aprendizagem. Entre vários outros projetos de fomento à docência na Unilab, destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A bolsa do PIBID, no curso de Licenciatura em Sociologia da Unilab, foi implementada em 2019, cumprindo-se a iniciativa do Ministério da Educação em aperfeiçoar o fazer docente de Ensino Superior, segundo consta no edital nº 012/2020.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID faz parte das iniciativas do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – conforme consta no Edital Nº 02/2020/CAPES, cuja finalidade é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Unilab, 2020, p. 1).

O objetivo primordial do PIBID é a antecipação de vínculo entre os licenciandos e a escola. Por meio do PIBID, os formandos do curso conseguem estabelecer relações com a escola, compreendendo a sua estrutura administrativa e as práticas de ensino na sala de aula, antes da atuação profissional no âmbito escolar. O PIBID, no contexto da Unilab, sendo uma universidade de perfil internacional, destaca-se por sua diferença com relação às outras universidades federais no Brasil.

É necessário frisar que o Brasil, por meio do Ministério da Educação, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história da África. Com isso, busca-se reforçar os laços históricos e culturais, indispensáveis na formação da cultura do povo brasileiro.

A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2004, p. 11).

Pela necessidade que o Brasil tem de conhecer a história do continente africano, torna-se importante e significativa a presença de um bolsista africano na sala de aula, no contexto do PIBID, transmitindo sua experiência e vivência pessoal sobre a África e o significado de ser africano no contexto diaspórico. Para isso, bolsistas do PIBID do curso de Sociologia ganham uma relevância diferenciada, tendo em conta a

especificidade cultural africana do bolsista junto aos estudantes brasileiros de Ensino Médio na escola.

A presença de um estudante internacional numa sala de aula repleta de estudantes brasileiros reforça um intercâmbio cultural e de aprendizagem muito enriquecedor entre ambas as partes. A curiosidade particular dos bolsistas africanos nas salas de aula ou no recinto escolar, num país culturalmente diferente, e com o sistema de ensino diferente, faz com que a investigação seja relevante numa visão etnográfica, entendida como uma descrição de um grupo cultural (Fino, 2008, p. 1).

A nossa presença numa instituição de ensino brasileira, caso específico da Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato, em Guaiuba, gera um nível de interesse excepcional de investigação etnográfica na escola, em conhecer não só o funcionamento do sistema educacional, mas também as especificidades culturais de dimensão continental.

O PIBID facilita os discentes em formação a não se limitarem à investigação, mas procurar integrar os vínculos entre o Ensino Superior e a sala de aula, como também aumenta a curiosidade para conhecer a diferença curricular entre o Brasil e os países-membros da organização da CPLP.

Compreender o sistema de ensino brasileiro enriquece nossa percepção sobre as possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser inovadoras, comparadas às dos países integrantes da Unilab. Sendo a Unilab uma universidade que pauta pelo respeito à integração e à inclusão epistêmica, ou seja, reconhecimento da ecologia dos saberes, desconstrução do conhecimento e ensino na perspectiva decolonial, abre-se o espaço para que os bolsistas tenham interesse em fazer questionamentos investigativos durante o estágio na escola ou na jornada acadêmica de formação docente, tendo a bolsa de iniciação à

docência como facilitador desse processo de aprendizagem. O nosso relato de experiência na escola elucida muito bem a relevância do PIBID nessa empreitada de formação docente na Unilab, na área da Sociologia.

3. RELATO DA EXPERIÊNCIA DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JOSÉ IVANILTON NOCRATO EM GUAÍUBA

Relativamente às situações que vivenciamos dentro da instituição escolar, vale destacar que foi muito proveitosa essa experiência de aprender a ser docente, aproximando-nos do cotidiano escolar, dos alunos, dos professores e da gestão escolar de modo geral.

No primeiro dia da visita à escola como estagiários, ao entrar na escola, não foi difícil encontrar um responsável que podia nos passar todas as informações, porque o professor Bruno Andrade, o nosso supervisor, estava lá todo preparado para nos receber. Já tínhamos avisado a ele sobre a nossa ida à escola. Fomos apresentados para os funcionários e conhecemos também a estrutura da escola e a gestão escolar.

A nossa ida para escola foi decidida uma vez por semana, quando desenvolveríamos as atividades propostas durante o nosso percurso do PIBID na escola. Durante a nossa participação no programa, acreditamos que a primeira atividade no AVA foi uma das mais importantes, pois tratava do Projeto Político Pedagógico da escola. A partir daí, começamos a encontrar muitas surpresas e oportunidades para a construção do conhecimento.

É importante salientar que, durante o nosso estágio, a cada dia que passava, surgia um novo aprendizado com os alunos. Nunca foi fácil, mas podemos notar que tudo que aprendemos foi com a colaboração dos próprios alunos. É notável o carinho com que fomos recebidos por eles,

o que nos permitiu descobrir a importância das relações humanas nesse processo de formação e da relação entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula. Como disse o Freire (1996, p. 12):

[...] um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Essa vivência nos fez questionar o modelo tradicional de ensino, que coloca o professor como único sujeito de conhecimento. Os professores também têm algo para aprender com os seus alunos. Por essa razão, procuramos desconstruir o modelo tradicional, a fim de demonstrar que os professores estarem na sala como autoridade que representa o poder, não significa ser o único detentor do conhecimento, ou seja, portador de uma verdade absoluta a ser imposta aos estudantes.

Por outro lado, não podemos esquecer um dos momentos mais marcantes durante o período do nosso contato com a escola: a palestra ministrada pelos bolsistas na Semana da Sociologia, que foi feita nas escolas do Maciço de Baturité, no dia 31 de agosto do ano de 2023. Confessamos que, a princípio, surgiu certa insegurança, que em pouco tempo foi sanada durante as reuniões e planejamentos, juntamente com o nosso coordenador e supervisor. Essa palestra teve como tema: “Conhecer a África a partir da sua diversidade: diálogo com estudantes de Sociologia da Unilab”. Essa palestra foi recheada de relatos de vivência dos estudantes africanos de Angola e Guiné-Bissau sobre suas realidades socioculturais.

Nessa palestra, propomos falar sobre alguns países do continente africano de língua oficial portuguesa, especificamente Guiné-Bissau e

Angola. Os pontos principais que apresentamos na palestra foram a África pré-colonial, África pós-colonial, diversidade linguística, diversidades culturais, imagem da África, fatos e lugares, incluindo os acontecimentos históricos. Essa palestra serviu também para desmistificar algumas narrativas sobre a África, vindas das literaturas e discursos midiáticos mundo afora, que realçam apenas a miséria e pobreza do continente africano.

Foi uma palestra extraordinária, o auditório estava lotado de alunos, e alguns professores tomaram parte. Conseguimos controlar os alunos, eles vibraram conosco, e no final colocamos algumas músicas e todos subiram ao palco para dançar. Com isso, percebemos que conseguimos atingir o nosso objetivo naquele dia, que era levar o conhecimento da África para a escola por meio dos relatos das nossas vivências. A partir dessa atividade, já se ouviam os elogios dos professores e supervisor aos bolsistas. Os alunos não pararam de nos perguntar sobre o nosso próximo encontro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas experiências em sala de aula sempre foram um grande desafio, tendo em conta as realidades diferentes, porque foi a partir da vivência nesse programa de Iniciação à Docência que conseguimos ter uma integração total com os alunos do Ensino Médio que compõem a E.E.P. Ivanilton Nocrato, em Guaiuba.

Essa experiência nos ajudou significativamente na construção da nossa identidade profissional como futuros docentes na área de Sociologia. Cada aula passou a servir como motivação, aprendizado, conquista, confiança e superação. Podemos refletir e compreender que

ser professor vai muito além da teoria, é preciso juntar a teoria, a prática e a pesquisa no fazer docente.

A antecipação da prática docente, por meio do PIBID, significou, para nós, estarmos num laboratório que permitiu a validação ou não das informações recebidas e/ou as possibilidades de reformulação adequada com as realidades sociais concretas dos aprendizados nas aulas teóricas.

Acreditamos que a sociedade está em constante reconstrução e que as práticas pedagógicas precisam acompanhar essa realidade. Quando um formando estagiário concilia o conhecimento técnico aprendido e a sua efetividade na prática, cria novas metodologias que vão gerar novos conhecimentos pedagógicos eficientes e atualizados.

O intercâmbio cultural de âmbito internacional e intercontinental que constitui a Unilab contribuiu para novas experiências sobre as práticas pedagógicas, o sistema educativo e as esfericidades culturais entre bolsistas africanos, junto aos estudantes de Ensino Médio brasileiros. Nós, como bolsistas, vivenciamos a sensação de conhecer a cultura e o sistema de ensino brasileiro, fazendo pontes com os nossos países de origem africana. O PIBID tornou-se indispensável na formação profissional do pessoal docente, pois ele não só constrói e molda o perfil dos futuros docentes e a técnica metodológica de pesquisa, mas também permite testar os conceitos políticos e ideológicos persistentes na academia e na sociedade na qual estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL JOSÉ IVANILTON NOCRATO.
Projeto Político Pedagógico (PPP). Guaiuba, 2017.

- FINO, Carlos Nogueira. A Etnografia Enquanto Método: Um Modo De Entender As Culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, Christine; VERÍSSIMO, Nelson (Org.) **Educação e cultura**. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. p. 43-53.
- FREIRE, Paulo. **Cadernos de Formação** – Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/Diretoria de Orientação Técnica, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GIL, Antônio Carlos. **Método e Técnica de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de Professor em Ciências Sociais: Desafios e Possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Revista Eletrônica Inter- Legere**, n. 13, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4169>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- SOUZA, Jordânia de Araújo; MARINHO, Noélia Nunes; GAUDENCIO, Júlio Cezar. Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 14, n. 31, set./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2015v14n31p63>.
- WELTER, Tânia; BRIGHENTI, Tarcisio. **O ensino de Sociologia e o PIBID Ciências Sociais**: a universidade vai à escola. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VI-SS-Sociologia/trabalhos/textos/TANIA%2003%20-.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.
- ZAN, Dirce Pacheco e. O Estágio Na Formação Do Professor De Sociologia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 447-458, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kkqKtJkmtw7n9pBbYfWzbmB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

A VISÃO DO CORPO DOCENTE SOBRE O IMPACTO E CONTRIBUIÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS DO PIBID NA ESCOLA IVANILTON NOCRATO, GUAÍUBA-CE

*Italo da Silva Souza Francelino*¹

*Luís Miguel Bernardo*²

*Bruno Ronald Andrade da Silva*³

*Lucas Marcelo Tomás de Souza*⁴

Subprojeto de Sociologia

INTRODUÇÃO

O programa de iniciação à docência PIBID é uma porta aberta para que o estudante universitário de Sociologia possa obter o contato com o ambiente escolar, antes mesmo que ele possa exercer a profissão como professor ou estagiário na área. Com a experiência que adquirimos durante esses meses, conseguimos compreender a grande importância desse projeto para a academia, principalmente para o ensino-aprendizagem dos bolsistas. O contato direto com os professores nos fez adquirir conhecimentos, como a organização de um plano de aula, formulação de provas, mapeamento das aulas, dinâmicas e métodos pedagógicos que vão além da sala de aula, entre outras muitas formas de experiência.

Uma outra maneira de pensar o projeto PIBID vem da possibilidade de se dimensionar o impacto para o bolsista enquanto estudante da academia. Quando ele chega a um ambiente escolar, depara-se com um

¹ italofrancelino09@gmail.com

² luisberna366@gmail.com

³ bruno.silva5@prof.ce.gov.br

⁴ lucassouza@unilab.edu.br

contexto diferente do que ele está habituado, pois até mesmo a linguagem não é a mesma. Com isso, é importante tomar cuidado para que a comunicação do futuro profissional na área da educação seja de forma compreensível.

- a) Dito isso, o presente trabalho busca compreender, a partir da visão da instituição escolar, qual a contribuição que o programa PIBID proporciona ao corpo docente da Escola Estadual de Educação Profissional José Ivanilton Nocrato (escola base do programa PIBID Sociologia) e quais são os pontos positivos que cooperam para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O professor em sala de aula contribui para o bolsista construir uma relação dos alunos com a academia. Essa conexão possibilita um acesso tanto dos alunos como da universidade, pois a realidade do Ensino Médio está distante da realidade acadêmica, no sentido de que não há um preparo para essa migração do Ensino Médio para a universidade.
- b) A presença dos bolsistas pibidianos proporciona, por meio do projeto, essa conexão, uma forma de sanar as dúvidas, tanto do ensino de Sociologia como das questões sobre o universo acadêmico. Para que a experiência em sala possa ser fluida, é importante compreender quais caminhos podem proporcionar esse cooperativismo. Para isso, é importante compreender qual o impacto que os pibidianos do projeto em Sociologia nas salas de aula da Escola Ivanilton Nocrato têm causado ao corpo docente da escola.

DESENVOLVIMENTO (METODOLOGIA)

O presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma observação participante do projeto PIBID, juntamente com o professor de Sociologia da presente escola. Por meio do diálogo entre a escola e os estagiários do PIBID, buscamos uma troca de saberes dialógica e investigativa, capaz de enriquecer não somente nossas experiências enquanto docentes em formação, mas também compreender de que forma nossa atuação na escola favorece uma conexão entre a instituição e a universidade.

A observação participante, segundo Valladares (2007), supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que se obtêm, através das respostas que são dadas às indagações, dependerão, ao final das contas, do comportamento e das relações estabelecidas com o grupo estudado. Uma autoanálise se faz, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A partir dessa pontuação, partiremos para uma leitura seletiva da literatura, de modo a compreender a contribuição dos estagiários na Escola Ivanilton Nocrato, a partir da perspectiva de visão do corpo docente sobre o impacto e contribuição dos estagiários. Esta coleta empírica será acompanhada por um escrutínio qualitativo, que busca aprofundar as teses defendidas na análise exploratória e descritiva. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 85):

[...] frequentemente descrições tanto quantitativas quanto qualitativas do objeto de estudo, e o investigador deve conceituar as inter-relações entre as propriedades do fenômeno, fato ou ambiente observado. Uma variedade de procedimentos de coleta de dados pode ser utilizada, com a entrevista, observação participante, análise de conteúdo etc., para estudo relativamente intensivo de um pequeno número de unidades, mas geralmente sem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem (Marconi; Lakatos, 2002, p. 85).

Assim sendo, de forma mais exaustiva, revisões bibliográficas e entrevistas são as técnicas que melhor se encaixam para compreensão e análise dos objetivos traçados, e também por ser um método usado em pesquisas qualitativas. Mas o seu uso não se esgota apenas nelas, sendo que pode aparecer como técnica complementar em outros métodos (como a entrevista fechada, que será muito utilizada nas pesquisas quantitativas), que pode se dar por: “[...] duas modalidades mais gerais de entrevista: a face a face e mediada [...]” (Fraser; Gondim, 2004, p. 6). As entrevistas semiestruturadas nos permitirão ter mais abrangência

nas respostas dos sujeitos entrevistados e também aprofundar o diálogo entre ambos (pesquisador e pesquisado), o que nos permitirá extrair o máximo para coleta de dados.

ANÁLISE DOS DADOS

Os estagiários do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia têm desempenhado um papel fundamental na escola, segundo a perspectiva do corpo docente. Sua contribuição se destaca em diversas áreas, enriquecendo o ambiente educacional e promovendo um aprendizado mais dinâmico e significativo para os alunos.

Em primeiro lugar, os estagiários trazem uma perspectiva fresca e atualizada para a sala de aula. Com o acesso a novas teorias, metodologias e pesquisas, eles enriquecem as discussões em sala de aula e proporcionam uma abordagem mais abrangente e contemporânea para os temas sociológicos. Além disso, sua proximidade com a realidade dos alunos, muitos dos quais estão na mesma faixa etária, facilita a comunicação e estabelece uma relação de confiança e empatia. Segundo Amurabi Oliveira (2016, p. 128):

O processo de estágio deve buscar sempre elaborar sua dinâmica considerando relação entre Universidade e Escola, de modo que o passo seguinte à regência não seja apenas a elaboração e entrega do relatório, mas sim a socialização da experiência vivenciada com os demais companheiros de Estágio no espaço da Universidade.

A presença dos estagiários também permite uma maior personalização do ensino. Com um número adicional de profissionais na sala, é possível dar mais atenção, de maneira individualizada, aos alunos, identificando suas necessidades específicas e adaptando as estratégias de ensino para atendê-los. Isso resulta em um ambiente

mais inclusivo, que valoriza a diversidade de aprendizado. Barbosa, Miller e Mello (2016) aponta que aprendizagem e desenvolvimento são a mesma coisa, “ou que o desenvolvimento é apenas a acumulação de aprendizagem”. Além disso, os estagiários contribuem para a diversificação das atividades pedagógicas. Ao trazerem novas dinâmicas, recursos e atividades práticas para a sala de aula, eles estimulam a participação ativa dos alunos e promovem uma aprendizagem mais envolvente e motivadora. Essa abordagem inovadora auxilia na quebra da monotonia e na promoção do interesse dos estudantes pelos conteúdos sociológicos.

De acordo com Barbosa, Miller e Mello (2016, p. 103):

[...] capacidade de pesquisar dentro da área de especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor. Com isso, compreende-se que os objetos da pesquisa nos cursos de formação docente são o ensino e a aprendizagem do conteúdo dos componentes curriculares da educação básica. Isso faz da transposição didática o campo de estudos por excelência dos cursos de formação docente: partindo dos currículos dos ensinos fundamental e médio que o professor terá de operar, quais são os conhecimentos que ampliam, aprofundam, dão relevância e pertinência aos conteúdos que deverão ser ensinados pelo professor e aprendidos pelo aluno?

Outro ponto importante é a colaboração entre os estagiários e os professores veteranos. A troca de experiências e conhecimentos entre as gerações contribui para o enriquecimento mútuo e para o fortalecimento da equipe pedagógica como um todo. Os estagiários também têm a oportunidade de aprender com a prática e a experiência dos professores mais velhos, o que complementa sua formação acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os estagiários do PIBID de Sociologia têm demonstrado uma contribuição valiosa para a escola, enriquecendo o ambiente de aprendizado, promovendo a inovação pedagógica e facilitando a personalização do ensino. A presença dos bolsistas é vista como um elemento fundamental para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, alinhados com as demandas da sociedade contemporânea.

No que concerne aos estágios, as discussões apontavam para o fato de que em muitas graduações esse ainda era o único espaço de discussão sobre Ensino de Sociologia no curso. Mesmo que novas experiências estejam surgindo, incrementando as discussões por meio de laboratórios de ensino, em todo o caso o estágio encontra-se marcado por inúmeros desafios, inclusive de compreender o lugar do próprio estagiário na escola, ainda que haja uma convergência em afirmar a relevância de se conhecer a realidade escolar de perto (OLIVEIRA, 2016, p. 157).

A contribuição dos estagiários do PIBID de Sociologia na escola é de extrema relevância e de impacto positivo. Sua presença enriquece o ambiente educacional ao trazer perspectivas atualizadas, promover a inovação pedagógica e estimular a participação ativa dos alunos. Além disso, a colaboração entre estagiários e professores veteranos fortalece a equipe pedagógica como um todo, ao personalizar o ensino e proporcionar uma abordagem mais inclusiva. Os estagiários desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e reflexivos, preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Portanto, sua contribuição é essencial para a qualidade e eficácia do ensino de Sociologia na escola.

Assim, é notório como há uma via de mão dupla em que nós, como bolsistas do programa PIBID, aproveitamos um conjunto de oportunidades e, ao mesmo tempo, contribuimos para o melhoramento

das atividades educativas da escola. As atividades desenvolvidas pelo subprojeto também contribuíram para o desenvolvimento da autonomia e criatividade de nós, estagiários, pois foram desenvolvidas ações didático-formativas, artísticas e culturais que valorizaram nosso protagonismo no processo de organização dos eventos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Ed.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária, 2016.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, ago. 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2012.
- OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, n. 13, p. 140-162, 2013.
- VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 22, p. 153-155, 2007.

O ENSINO DA SOCIOLOGIA DO TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO: RELATOS E EXPERIÊNCIAS DAS ESTUDANTES DO CURSO DE SOCIOLOGIA

*Luisa Natende Yuculu*¹

*Sonia Gomes*²

*Zicela Aluit Na Mancanha*³

*Lucas Marcelo Tomaz de Souza Silva*⁴

*Francisco Gleilton Clemente da Silva*⁵

Subprojeto Sociologia

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato sobre a experiência dos estudantes do curso de Sociologia da Unilab e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atuantes na Escola de Ensino Médio José Tristão Filho (EEMJTF), situada na cidade de Guaiuba-CE. Neste trabalho, iremos trazer um pouco da nossa trajetória e experiência como futuras professoras nas salas de aula, assim como na observação, planejamento, processo avaliativo, desempenho dos alunos, auxílio acadêmico, apoio e, por fim, sobre o ensino da Sociologia nas turmas do Ensino Médio na referida escola.

Para embarcarmos nesse novo desafio tivemos como coordenador do PIBID o Professor Dr. Lucas Souza e como supervisor da escola o Professor Francisco Gleilton Clemente da Silva, para caminhar conosco na elaboração e execução das atividades semanais na escola.

¹ yucululuisa@gmail.com

² Sonexgomes552@gmail.com

³ Zicela2019@gmail.com

⁴ lucassouza@unilab.edu.br

⁵ gleiltonclemente14@gmail.com

Para a elaboração do nosso trabalho, elencamos alguns objetivos fundamentais, que são: relatar experiências e vivências adquiridas durante o período de estágio no terceiro ano do Ensino Médio na Escola de Ensino Médio José Tristão Filho; observar como a Sociologia é lecionada no terceiro ano do Ensino Médio na referida escola, observando desde os materiais didáticos até o tempo disponibilizado para aula; destacar, a partir da nossa experiência, como a Sociologia é compreendida pelos alunos e atuar nas salas de aula como futuras docentes da disciplina de Sociologia.

Quanto à metodologia, o trabalho é construído com base nas nossas experiências, vivências e relatos durante o estágio do PIBID, atuando na escola de Ensino Médio de forma específica na disciplina de Sociologia. Com isso, buscamos analisar e estreitar as relações que podem existir entre os alunos do ensino e os estagiários. Para nos auxiliar nesse processo de construção, o artigo faz uso do método qualitativo, com levantamento bibliográfico e consulta a partir de outras produções, como artigos e textos dissertativos, para dar embasamento à nossa pesquisa. Segundo Creswell (2007, p. 206): “os métodos qualitativos mostram uma abordagem diferente da investigação acadêmica do que aquela dos métodos da pesquisa quantitativa. A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados”. Durante a construção do artigo, na base da metodologia qualitativa, para se ter um argumento suficiente e convincente, o pesquisador precisa investigar a realidade do tema e se aprofundar nas ideias dos autores que tratam do mesmo assunto, a fim de sustentar suas hipóteses.

O motivo da escolha desse tema deveu-se ao fato de desempenharmos um papel fundamental enquanto bolsistas do PIBID e expressarmos a nossa trajetória de estudantes de licenciatura no campo

da docência. Desse modo, enquanto estagiárias do curso de Sociologia, percebemos que as relações sociais entre os estagiários e os alunos da referida escola se dão também no fato de expressarmos as nossas experiências vividas, assim como os conhecimentos, desafios e aprendizados que adquirimos durante o nosso percurso.

Acreditamos que este artigo é de extrema importância para bolsistas do PIBID, para os alunos do Ensino Médio da escola José Tristão Filho, para os estudantes da Unilab e o público em geral, pois a nossa estadia na escola caracteriza um grande avanço institucional, visto que somos os primeiros grupos de estagiários a atuar no espaço escolar do Ensino Médio na referida escola. Este artigo visa criar pontes entre os finalistas do Ensino Médio e os estagiários da Unilab, a fim de compartilharmos ideias, motivação, troca de experiências e também de conhecimentos, apresentando as possibilidades existentes enquanto estudantes universitários.

Durante o estágio, procuramos fazer com que os estudantes da escola nos enxergassem além do que conseguem, porque nessa fase de transição do Ensino Médio para o Superior, eles se deparam com vários questionamentos sobre qual curso fazer, onde fazer e o que lhe aguarda nessa nova realidade, entre outras dúvidas, medo e ansiedade. Vale ressaltar que a ideia não é direcioná-los a estudar necessariamente Sociologia, mas despertar a vontade de eles terem a liberdade e autonomia de escolha do curso.

DESENVOLVIMENTO

O ensino da Sociologia nas escolas de Ensino Médio no Brasil é conhecido como um grande processo de “idas e vindas”, tal como destaca a autora Wierczorkiewicz (2022, p. 1), quando vai dizer que:

[...] o processo de institucionalização da disciplina de Sociologia no Ensino Médio brasileiro se relaciona ao contexto político existente em cada período histórico. A disciplina passou por momentos de permanência e momentos de ausência do currículo, divididos em diferentes etapas.

Mediante a fala da autora, é possível compreender que a Sociologia no Brasil carrega consigo histórias de trajetórias, sejam elas de superação, sejam de alcance em determinados espaços, até chegar aonde está, pois a sua ligação com a política não é agradável, visto que ela confronta e aponta o que precisa ser alterado para o bem-estar social.

Assim, como se percebe, “a educação é fator de transformação social, a disciplina de Sociologia foi colocada em evidência como uma forma de preparar as pessoas para o exercício da cidadania, com um viés para a mudança de conjuntura do país” (Wierczorkiewicz, 2022, p. 2). De acordo com a concepção da autora, a implementação da Sociologia no contexto brasileiro representou ameaças para o governo da época, e só depois da Proclamação da Independência a Sociologia passou a ter lugar nos espaços acadêmicos, como disciplina obrigatória nas escolas. De lá pra cá, a sua permanência em diferentes espaços e, de forma específica, na educação vem sofrendo ameaças e alterações, seu caminho é marcado por lutas, reivindicações e resistência nas universidades e nas escolas.

A partir da nossa visão do cenário atual do ensino da Sociologia no Ensino Médio, enquanto estagiárias, percebemos que a disciplina ocupa um espaço não muito destacado, uma vez que ela é lecionada por apenas 50 minutos. Diante disso, pensamos que seja de extrema importância fazermos uma reflexão com autores que destacam o problema da atuação da sociologia no Ensino Médio, olhando o lugar que a Sociologia ocupa atualmente e como ela estará nos próximos anos nas escolas do Brasil.

Durante a nossa atuação enquanto bolsistas na escola, percebemos que a melhor maneira de exercermos com responsabilidade aquilo que

sabemos fazer é reconhecermos, primeiramente, que nós precisamos um do outro para o bem-estar das nossas relações interpessoais e também do espaço onde estamos inseridos. Tivemos que nos socializar com a instituição e pedir permissão à equipe de gestão, com ajuda do professor supervisor responsável, para nos guiar durante o período da permanência da bolsa, para levarmos avante o nosso compromisso com a Unilab.

Inicialmente, pensamos que seria muito difícil atuar sendo estagiárias nas salas de aula, mas, com muita preparação e observação do professor supervisor, conseguimos nos inserir nesse espaço. Com o suporte das atividades teóricas na universidade, conseguimos segurar o medo e ministrar aulas e palestras. O fato de pensarmos que seríamos encaradas como professoras, que exercem uma certa autoridade, e imaginar que os alunos estariam atentos para nos ouvir e haver troca de conhecimento, fez com que sentíssemos uma grande responsabilidade e a necessidade de uma melhor preparação.

No nosso primeiro encontro na escola, o professor Gleilton nos apresentou, primeiramente, à direção da escola, aos professores, supervisores e à estrutura da escola, e nos ensinou como utilizar o site que a escola usa para cadastrar os alunos, tipos de avaliação (bimestral, parcial, formativa e recuperação) e como funciona o site “professor *on-line*”, por onde é feita a frequência, o lançamento de notas, entre outras coisas.

O estágio, segundo as autoras Zanata e Capellini (2018, p. 41) “[...] é um espaço de reflexão para que a relação teoria/prática seja um ato educativo ou ação”. Ou seja, é no estágio que o futuro docente se vê exercendo o que aprendeu na teoria, e a execução na prática. Botelho (2018, p. 3) acrescenta que:

[...] o estágio é muito importante para a formação do educador, pois vai promover a relação teoria-prática através das reflexões, análises e experiências vivenciadas dentro de sala de aula. Tal prática leva o professor a refletir sobre a sua própria prática. O período de estágio vai provocar uma retomada crítica pelo estagiário, levando-o a compreender a realidade em que deverá atuar. Por isso, no processo de formação, o estágio se constitui como fundamental, pois em meio a tanta teoria, este se faz relevante devido a sua ação. Ao observar a prática pedagógica, se faz necessário o contato com a sala de aula juntamente com a orientação do professor regente, para que haja uma aprendizagem significativa da docência. A inserção no ambiente escolar se faz necessária para que se concretize a ideia de como a teoria funciona na prática, do contato com a realidade presente no processo de ensino.

Desse modo, podemos perceber que o estágio nas escolas possui um significado de grande porte, pois faz parte do processo de aprendizagem e de acesso ao campo social prático para os estudantes universitários de licenciatura, em cooperação com as escolas, com objetivo de firmarem alianças entre as instituições.

De acordo com Reis (2006, p. 641), os estagiários devem buscar procedimentos para poder fazer suas observações de forma eficaz, para entender a situação dos alunos na escola, de modo a compreendê-los na sala de aula. Portanto, quando o estagiário chega, pela primeira vez, ele deve analisar os manuais da escola antes de trocar suas experiências na sala com os alunos. No nosso caso, o professor Gleilton fez questão de nos fazer entender como funcionam os procedimentos das atividades da escola e sua forma de avaliação. Com essa primeira experiência, adquirida com a orientação do supervisor, conseguimos entender como nos organizar para atuar na sala de aula e dialogar com os alunos da disciplina de Sociologia do terceiro ano, que foi uma experiência muito proveitosa, pois foi um momento inesquecível de aprendizado para nossa trajetória acadêmica.

É notório também que nos colocam para escrever artigos e trabalhos que englobem a nossa experiência no programa PIBID. Com isso, conseguimos refletir e compartilhar nossas experiências de adaptação no novo ambiente, nossa trajetória como futuras professoras e sociólogas. Como aponta Sarandy (2010, p. 1):

Entretanto, antes de se estabelecer os objetivos para a disciplina, deveremos dimensionar a importância da sociologia enquanto disciplina do nível médio de ensino, o que significa perguntar sobre seu sentido, buscar compreender o que ela tem de específico que não encontramos nas disciplinas de história, geografia ou filosofia; enfim, perguntar qual sua especificidade em relação às demais disciplinas de humanidades. A sociologia conta com este agravante, qual seja, construir um saber organizado de modo a ser viável sua introdução no nível médio de ensino. É importante ressaltar que as ciências possuem fronteiras dadas, antes de tudo, por divisões políticas internas e, em se tratando de ensino médio, é preciso criar essas diferenças e afirmar uma identidade para a sociologia se desejamos sua reintrodução neste segmento de ensino.

Por outro lado, Sarandy (2010) aponta que é necessário pensar ou falar da relevância da Sociologia como um dos elementos do Ensino Médio, que ainda busca se firmar e estabelecer o seu lugar na relação com as outras disciplinas das áreas de Humanas, para, assim, perceber que cada uma tem a sua importância e especificidade.

Podemos pensar no Ensino Médio como etapa de transição de um ciclo para outro, onde percebemos que, a qualquer momento, os alunos poderão encerrar esse ciclo com intuito de ampliar seus pensamentos em vários campos das suas vidas, sejam eles na universidade ou diretamente no mercado de trabalho. A ideia de abrir mão do trabalho para ingressar na universidade ainda representa um grande desafio para alguns, pois sabemos das realidades de muitos alunos, porque a desigualdade social torna-se um fator preponderante para essa situação.

Outro fator importante é a ideia de ficar longe das famílias. O processo de transição de uma realidade para outra traz consigo medo, insegurança e saudade que muitos dos alunos não estão preparados para encarar. Por isso que, na Semana de Sociologia nas Escolas, pensamos em um tema que pudesse abordar mais essas questões, e tivemos como tema “Rupturas e transição para o Ensino Superior”. A partir dessa temática, tivemos como objetivo falar sobre a nossa trajetória como estudantes universitários, visto que nosso grupo de estagiários é composto por diversas nacionalidades, nomeadamente: brasileiros, guineenses e angolanos, com finalidade de apresentar vivências e trajetórias singulares, mas para um único objetivo de alcançar o grau superior numa universidade federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o nosso período no PIBID, no momento em que atuamos na escola, podemos dizer que significou um avanço significativo para nós, desde o nosso currículo até nossa trajetória.

Nas aulas práticas que ministramos em sala de aula, falamos um pouco sobre questões de gênero, identidade, feminismo negro e branco, machismo e interseccionalidade, que são temas muito discutidos na área da Sociologia. Esses temas faziam parte do plano de aula bimestral do professor supervisor. Achamos interessante a sugestão dos temas, porque as discussões sobre o assunto têm tomado lugar em várias áreas. Acreditamos que tivemos uma rica oportunidade de trazer a reflexão, com auxílio do livro didático utilizado pelo professor e de outros textos que usamos para dar embasamento ao assunto proposto. Tivemos uma boa recepção e participação dos alunos e sentimos que estavam a compreender e se interessar pela discussão.

Tal como afirma Jesus (2012), o gênero é a forma de se identificar e ser identificado como homem ou como mulher, enquanto que a orientação sexual consiste na atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas. Assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual.

O mesmo se pode dizer da identidade de gênero: não corresponde à realidade pensar que toda pessoa é naturalmente cisgênero. Tal qual as demais pessoas, uma pessoa trans pode ser bissexual, heterossexual ou homossexual, dependendo do gênero que adota e do gênero com relação ao qual se atrai afetivos sexualmente: mulheres transexuais que se atraem por homens são heterossexuais, tal como seus parceiros; homens transexuais que se atraem por mulheres também o são (Jesus, 2012, p. 12).

Vimos que essa temática vem tomando espaço no debate da Sociologia. E num diálogo sobre a questão com os alunos, eles expressavam sua convivência familiar, seja de experiência pessoal como de terceiros, sobre as brincadeiras na infância entre irmãos, em que a menina gostava de brincar de carrinho e o seu irmão de boneca. Por outro lado, outros relataram a dificuldade que tiveram para serem aceitos pelos pais, por suas escolhas, assim como tornar públicas suas opções.

Desta feita, consideramos que a Sociologia, no Ensino Médio, continua ainda tendo alguns déficits no que concerne à carga horária na sala de aula, fazendo com que os professores de Sociologia não consigam, muitas vezes, concluir o que foi traçado no plano de aula. Porém, ela tem servido para despertar a consciência e um olhar crítico a determinadas situações do cotidiano, ou seja, um olhar sociológico. Em conversa com alguns alunos do segundo ano, quando perguntamos o que eles entendiam que é sociologia, deu para perceber que, realmente, eles têm aprendido, principalmente, quando destacam a

discussão que tiveram em sala de aula sobre a religião e a política, e que também a disciplina havia suscitado pra eles uma visão mais profunda sobre a sociedade em comparação com outras culturas.

REFERÊNCIAS

- BOTELHO, Thaís Aquino Sigarini. Formação docente: importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade. In: JORNADA BRAILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 3., 06 a 08 junho 2018, Campo Grande.
- CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012.
- OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia na educação básica: expansão, retrocessos e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 34, n. 111, p. 27-40, maio/ago. 2021.
- REIS, Rosemeire. **Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos**. Universidade Federal de Alagoas, 2006.
- SARANDY, M. F. Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 1, n. 5, out. 2001.
- WIERCZORKIEWICZ, Alessandra Krauss. A Sociologia no Ensino Médio: uma análise histórica de suas idas e vindas no currículo escolar brasileiro. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 29, 9 ago. 2022. Disponível em: <https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/22/29/a-sociologia-no-ensino-medio-uma-analise-historica-de-suas-idas-e-vindas-no-curriculo-escolar-brasileiro>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

A IMPORTÂNCIA DA APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIAS DO PIBID SOCIOLOGIA DA UNILAB

*Antonio Marcelo da Costa Silva*¹

*Enzo Raphael da Silva Lopes*²

*Lucas Eduardo de Sousa*³

*Francisco Gleilton Clemente da Silva*⁴

*Lucas Marcelo Tomaz de Souza*⁵

Subprojeto Sociologia

INTRODUÇÃO

O PIBID, enquanto programa de formação inicial de professores, traz em si um grande elo entre prática e teoria, em que ambas andam em total confluência para a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem construído sobre o diálogo entre universidade e escola. Nesse sentido, abordamos a importância da relação de aproximação entre instituições que trabalhem, sobretudo, com o objetivo de formar pessoas para o bom convívio e edificação de planejamento para uma vida futura. Para isso, desenvolver questões voltadas à realidade é de suma importância para a compreensão fundamental de como deliberar a dinâmica da escola, certificando-se da existência nesse espaço educacional de inúmeras realidades que partem das mais diversas relações.

¹ marcelosilvaafs@gmail.com

² enzoraphael0031@gmail.com

³ lucaaseduardogp@gmail.com

⁴ gleiltonclemente14@gmail.com

⁵ lucassouza@unilab.edu.br

O diálogo entre universidade e escola performa não só a interação teórica e prática, mas também contribui na construção de possibilidades acerca do que está sendo colocado como fundamento pedagógico da prática docente. Diante disso, é pertinente que o diálogo entre universidade e escola promova, junto, a construção do conhecimento, mediante a partilha de saberes e experiências, ao permitir que a universidade saia do lugar de centralidade, onde ela passe, de fato, a viver a própria realidade escolar.

Diante do período atual em que vivemos, enfrentamos uma série de desafios relacionados às questões que afetam os jovens, durante sua trajetória na escola, que vão desde questões familiares até dificuldades de acesso ao mercado de trabalho no pós-Ensino Médio. Diante desse cenário, é de extrema importância que reflitamos sobre a educação e o processo de formação de professores que está em vigor atualmente, tornando-se imprescindível analisar como os métodos educacionais estão sendo implementados nas escolas, bem como buscar uma compreensão acerca de como os estudantes que integram essa educação básica se sentem diante dela.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge como uma oportunidade valiosa para contribuir com a formação de futuros professores, em que, durante o curso, licenciandos adquirem conhecimento e experiência na medida em que se envolvem com o ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento e a criação de novos projetos educacionais dentro da escola. Os licenciandos bolsistas do programa têm a oportunidade de interagir com os estudantes, professores e demais funcionários, além de organizar e participar de eventos na escola campo em que estão inseridos, bem como a ocupação de espaços destinados aos professores, e explorar diversas outras

possibilidades oferecidas. Para quem almeja tornar-se professor, a obtenção dessa bolsa torna-se indispensável.

Um outro desafio vivido nos últimos anos (2020) foi a redução das bolsas do PIBID. Esse ataque ao programa foi um reflexo de um momento político conturbado vivido no Brasil, no qual as disciplinas de Ciências Humanas e os docentes dessas mesmas disciplinas foram as vítimas. Os ataques vindos de grupos de extrema direita se apoiam e continuam se apoiando na desinformação acerca da disciplina de Sociologia. Para esses grupos, as disciplinas das Ciências Humanas têm caráter ideológico e de doutrinação, assim eles justificam esses ataques para tentar esconder o ódio pelas minorias, algo que, na teoria, deveria ser discutido e combatido na sala de aula, através de disciplinas que estimulem o olhar crítico dos estudantes sobre os fenômenos sociais.

Dentro das escolas, pode ainda haver discursos que reforcem estigmas destinados à Sociologia, por isso é importante a presença dessa parceria do PIBID Sociologia com as escolas públicas. A presença dos bolsistas nas escolas demonstra a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio e nos faz pensar como seria uma vitória levar a obrigatoriedade dessa disciplina para o Ensino Fundamental também, uma vez que provocaria uma maior atenção e respeito a essa área do conhecimento, que tanto se faz presente nos diversos âmbitos da sociedade.

Nesse sentido, reforçando a importância de programas de iniciação à docência, como o PIBID, a participação em eventos que promovam uma aproximação entre escola e universidade se faz necessária. Foi pensando nisso que foi organizada a 6ª Semana de Sociologia nas Escolas do Maciço de Baturité, entre os dias 31/08/2023 e 01/09/2023, tendo como uma de suas propostas promover a aproximação entre as escolas públicas do Maciço de Baturité e a Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). O evento teve como objetivo auxiliar a pensar a aproximação escola/universidade e a necessidade da Sociologia na vida de todas as pessoas. Sefton (*apud* Souza, 2018) destaca que uma formação continuada deve partir do diálogo feito entre a realidade externa à escola e o ambiente interno a ela, ou seja, uma possível socialização entre esses meios. Por socialização entende-se um conjunto de práticas de trocas culturais entre os sujeitos e a sociedade na qual estão inseridos. Desse modo, a socialização dos estudantes de Ensino Médio com a universidade instiga, de alguma forma, esses jovens a se verem dentro desse espaço universitário, uma vez que eles percebem que o espaço acadêmico é um local acolhedor, feito para eles.

Pensar na importância da aproximação entre instituições formadoras é, sem dúvidas, viabilizar também o diálogo conciso entre licenciandos do Ensino Superior, professores e alunos do Ensino Médio. É nesse momento que o PIBID integra seu real objetivo, criando assim ações que promovam a variação dos ambientes de ensino-aprendizagem, como forma de transformar a relação entre discente e escola em algo favorável para o seu desenvolvimento pessoal.

Segundo Paiva (2021), o objetivo do PIBID é formar docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, incluir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, incentivar escolas públicas de educação básica e contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes.

O deslocamento dos agentes que compõem a estrutura do ensino médio, alunos e professores, para a Universidade, se estrutura em um leque de possibilidades de diálogos que, na maioria das vezes, não é

observado em sala de aula. É necessário compreender que, em certos momentos, a sala de aula precisa ser substituída por outros espaços, como forma de engendrar a percepção dos estudantes do Ensino Médio acerca das suas perspectivas em relação ao modo que estão observando o mundo ao seu redor.

Conhecer o espaço universitário, para os estudantes do Ensino Médio, foi de extrema importância para incentivar, em seu modo de pensar, a ideia de que esse local também lhes pertence e que não é tão inacessível, como muitos deles imaginam, tornando-se claro que é possível ingressar nesse ambiente em breve. Afinal, nós, bolsistas do PIBID, já fomos alunos do Ensino Médio e entendemos o medo e a insegurança que surgem quando pensamos no que fazer após a conclusão desse período. A ideia de frequentar a faculdade muitas vezes parece um sonho distante, pois os estudantes do Ensino Médio, às vezes, têm a impressão de que os universitários são detentores de um conhecimento quase genial, muito além do alcance dos alunos do Ensino Médio. Infelizmente, muitos compartilham dessa visão. Daí a importância de uma maior interação entre a escola e a universidade. Quando há essa interação, os alunos ficam muito mais esclarecidos sobre o que é a universidade e sua importância para cada um deles. A universidade não é um espaço exclusivo para os que já possuem amplo conhecimento, mas sim um local onde cada indivíduo pode almejar estar, independentemente do seu nível atual de conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

Ao observarmos a dinâmica da Escola José Tristão filho de Guaiuba-CE, bem como a presença do PIBID Sociologia da Unilab na escola, foi percebido que, embora a educação brasileira tenha suas

adversidades, é importante fazer mediações que possibilitem a construção sólida de pontes entre universidade e escola. A presença dos PIBIDianos no campo institucional reafirma que, embora o espaço educacional seja postulado sobre o antagonismo da permanência e a desistência de sujeitos nele, é necessário e importante pensar que os espaços educacionais são possibilidades de transformação.

Diante disso, centralizamos nossos estudos por meio de observações enquanto bolsistas do PIBID Sociologia e a ponderação teórica com epistemologias acerca da aproximação entre universidade e escola, ratificando a ênfase dos diálogos sobre perspectivas mediante as experiências dos alunos e professores do Ensino Médio com os bolsistas do PIBID. O deslocamento da escola para universidade, para participação na 6ª Semana de Sociologia nas Escolas do Maciço de Baturité, possibilitou compreender como os estudantes do Ensino Médio percebem o espaço universitário em seu primeiro contato e quais as indagações elaboradas por eles após o evento.

Como referência, teoricamente falando, trazemos alguns pontos relevantes levantados por Paiva (2021), onde são apresentados, de forma introdutória, os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e os seus benefícios para as escolas públicas e os licenciandos. Tendo em vista o programa PIBID e seus objetivos, o contato dos bolsistas com os alunos proporciona uma capacidade que gera certezas e o alcance de um bom desempenho na prática docente. Essa é uma das contribuições significativas das ações desenvolvidas no projeto Sociologia do PIBID (Oliveira; Barbosa, 2013).

Portanto, apontamos, através do que já foi explanado anteriormente, a junção da teoria e da prática, a partir do alerta de Oliveira e Cigales (2020), que reafirmam a necessidade de a teoria e da prática serem consideradas nas disciplinas que formam o licenciando.

Busca-se, assim, uma forma em que a teoria colabora com a reflexão sobre a prática ou em uma prática que oferece elementos para pensar a teoria em movimento, fazendo com que os conceitos e temas sejam desenvolvidos em sala de aula.

O PIBID a cada dia torna-se uma realidade concreta no campo da política educacional de formação de educadores, proporcionando aos futuros educadores uma associação indispensável entre teoria e prática, para a construção de sua identidade enquanto profissional da educação. O programa proporciona também a realização de atribuições contidas nas diretrizes que definem as competências de um educador, que nem sempre os educadores inseridos na realidade da rede pública conseguem desempenhar durante sua carga horária, que apesar de estar regulamentada nem sempre ocorre devido às condições precárias as quais os profissionais estão submetidos. (Silva; Gonçalves, Paniágua, 2017, p. 10).

Pensar a importância do PIBID dentro do ambiente escolar, colocando em centralidade algumas atribuições da educação, como a prática docente, relação professor com aluno, aluno com a escola e a escola com a universidade, significa ir ao encontro da reconstrução teórica, pois o PIBID possibilita pensar para além desse embasamento tradicional, onde está demarcado o processo de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, procuramos destacar a importância do diálogo entre universidade e escola, como observamos na atuação do PIBID frente à aproximação de instituições que demandam a necessidade de uma com a outra, pois sabe-se que é existente uma distância entre prática e teoria e é importante a construção de caminhos para lidar com essa questão. Diante da atuação como bolsistas do programa em centralidade, foi pertinente a conversação sobre qual o impacto e a mudança e o que acrescentou para a escola e o professor de Sociologia a presença dos pibidianos enquanto mediadores da atuação docente em sala de aula.

Diante do que buscamos apontar aqui, é de suma importância evidenciar os desafios que o professor de Sociologia encara no âmbito de sua atuação como docente. É necessário problematizar a estrutura escolar que envolve as mais distintas realidades dos discentes, curto momento em sala de aula, colocando a disciplina de Sociologia distante do que se entende como matéria de relevância para a formação do estudante. Com isso, torna-se necessário ressaltar que o chão da escola e o chão da sala de aula da universidade, quando não estão em confluência, multiplicam as dificuldades, sobretudo, na forma como o professor se percebe em seu espaço de trabalho e como lida com o que está em sua volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi percorrido neste trabalho, considera-se, em primeira instância, a importância do programa PIBID nas escolas e, sobretudo, o subprojeto de Sociologia que, mediante sua atuação na Escola de Ensino Médio José Tristão Filho/Guaiuba-CE, percebeu de forma simbólica a contribuição significativa, tanto para os bolsistas como para os professores da escola citada, a instituição enquanto campo, os alunos que dela fazem parte e a universidade de onde provêm os bolsistas pibidianos.

Com isso, é necessário que o diálogo entre instituições parceiras se faça cada vez mais presente para o fortalecimento das relações. Assim, ratifica-se que a educação articula-se como uma das principais políticas públicas para a promoção de uma transformação sobre determinados contextos sociais, bem como na vida dos discentes da escola.

Por fim, conclui-se que a importância do PIBID contribui não somente para a formação docente, mas também para a abrangência do

contato entre universidade e escola, destacando, sobretudo, a construção de caminhos que colaboram com o processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos. A presença dos pibidianos desencadeia, mediante o contato na maioria das vezes rápido, o interesse dos alunos que estão saindo do Ensino Médio para a universidade, antes vista como instituição quase inalcançável pelas condições de pobreza e degradação social de onde provêm esses estudantes.

REFERÊNCIAS

- GAUDENCIO, Júlio Cezar; SOUZA, Jordânia de Araújo. O pibid sociologia e seu papel na formação inicial e continuada de professores. In: CONEDU, 7. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2020.
- OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, n. 13, p. 140-162, 2013.
- PAIVA, A. L. da S. de. Os sentidos da Sociologia na Educação Básica: desafios curriculares e as políticas públicas educacionais. **Latitude**, Maceió, Brasil, v. 14, n. Esp., p. 189-208, 2021.
- SILVA, Sandro da; GONÇALVES, Mariana Dicheti; PANIÁGUA, Edson Romário Monteiro. A importância do PIBID para formação docente. In: EMICULT – ENCONTRO MISSIONEIRO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CULTURA, 3., ago. 2017, Santo Ângelo, RS.
- SOUZA, Warley Carlos; DE SOUZA, Mauro José; SANTOS, Débora Fernanda Alves. Pensar a prática na perspectiva da socialização profissional: considerações da aproximação entre escola e universidade. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 8, p. 136-142, 2018.

O ENSINO DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES E AS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DA SOCIOLOGIA PIBID

*Nelmira Romão Miranda*¹

*Marcos Fernando Gomes*²

*Bruno Andrade Silva*³

*Lucas Marcelo Tomás de Souza*⁴

Subprojeto PIBID

I. INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia nas escolas profissionalizantes é fundamental para a educação dos alunos, pois lhes dá uma compreensão mais ampla e contextualizada do mundo em que trabalham e vivem. Uma das razões para incluir a Sociologia nos currículos dessas instituições é que o estudo da Sociologia ajuda a entender como as pessoas se relacionam, ou seja, ensina sobre as interações entre diferentes grupos de pessoas e como a sociedade funciona. A Sociologia ensina a pensar de forma crítica, ajudando a questionar e analisar o que acontece ao nosso redor, o que é essencial para tomar decisões melhores no trabalho, desenvolve empatia e compreensão, faz entender os problemas da sociedade, melhora a comunicação e as relações com os outros, ou seja, ajuda a se comunicar e colaborar melhor com as pessoas no ambiente de trabalho e ensina a lidar com diversidade.

¹ nelmirarussa2018@gmail.com

² gomesmarquito111@gmail.com

³ bruno.silva5@prof.ce.gov.br

⁴ lucassouza@unilab.edu.br

A Sociologia nas escolas profissionalizantes vai além de ensinar habilidades técnicas, fornecendo uma base sólida para a compreensão das complexas interações sociais que permeiam o ambiente de trabalho. Os alunos são preparados para serem profissionais mais informados, adaptáveis e socialmente responsáveis, com essa compreensão mais profunda e contextualizada.

O ensino da Sociologia no Ensino Médio se tornou obrigatório em 2008, por meio da Lei n. 11.684. Desde então, a Sociologia vem se recriando e mudando de metodologias, com intuito de responder aos diferentes desafios que a disciplina enfrenta diante de novas realidades de ensino. Este foi um dos temas mais discutidos no tocante à formação de novos docentes. Um desses desafios é o ensino da Sociologia no ensino profissional e técnico, que é atrelado ao processo de desenvolvimento da sociedade moderna ou industrial, ao passo que Sociologia carrega potencialmente uma análise crítica desta realidade.

Um salto fundamental no processo de formação de futuros professores tem dado bons frutos. Isso se refere ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 e coordenado pela diretoria de educação básica presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES).

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) é uma instituição de Ensino Superior que tem como objetivo promover a integração entre países de língua portuguesa, além de fomentar a cooperação acadêmica e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento socioeconômico. O objetivo do PIBID na Unilab é preparar os professores para trabalhar em ambientes de integração internacional que valorizem a diversidade cultural e linguística. Como resultado, os participantes do programa terão a oportunidade de

experimentar e entender a variedade de contextos educacionais e culturais encontrados nas nações lusófonas.

Este artigo visa analisar a influência do PIBID no ensino de Sociologia e na formação dos futuros professores. Entre as inquietações que constituíram a problemática do trabalho, destacam-se as seguintes: Quais são os principais benefícios e desafios enfrentados pelos participantes do PIBID ao aplicar os conhecimentos teóricos de Sociologia, em um contexto de ensino profissionalizante? Como o Programa PIBID influencia a prática de ensino da disciplina de Sociologia em escolas profissionalizantes e de que forma essa experiência contribui para a formação dos futuros professores?

O PIBID desempenha um papel vital na formação de professores, enriquecendo sua bagagem acadêmica com experiências práticas valiosas e preparando-os para uma atuação mais eficaz e reflexiva no ambiente escolar. Essa iniciativa é fundamental para o fortalecimento da educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Silva (2017) vai falar que o Programa Institucional de Iniciação à Docência é apontado como uma iniciativa muito importante nesse contexto, visto como um importante meio de aproximar os futuros educadores da realidade escolar, dessa forma proporcionando experiências práticas significativas e incentivando a reflexão crítica sobre a profissão docente. Além disso, o PIBID é visto como uma forma de integrar teoria e prática; ele fortalece a identidade docente e desenvolve habilidades socioemocionais essenciais para a atuação em sala de aula.

O PIBID é apresentado como uma iniciativa que busca enfrentar esses desafios ao proporcionar uma formação mais próxima da realidade escolar e incentivar a integração entre a universidade e a

educação básica. A participação dos estudantes de licenciatura no programa é vista como uma oportunidade de adquirir experiência e expertise, preparando-os para os desafios da carreira docente (Silva, 2017).

DESENVOLVIMENTO

Este estudo emprega uma metodologia predominantemente qualitativa, com foco na observação e em entrevistas. A observação de aulas é um método que envolve a coleta de dados por meio da observação direta das interações e atividades em sala de aula. Isso permite uma compreensão aprofundada do ambiente educacional, das práticas pedagógicas e das dinâmicas entre professores e alunos.

As entrevistas são uma técnica de coleta de dados em que os pesquisadores fazem perguntas abertas para obter informações detalhadas e perspectivas dos entrevistados. Neste caso, estão sendo entrevistados professores, alunos e coordenadores do programa, o que proporciona uma visão diversificada das experiências e opiniões dos envolvidos.

Segundo Creswell (2010), a abordagem qualitativa tem como função identificar aspectos comportamentais, bem como opiniões, atitudes e gestos dos indivíduos, por outro lado, a abordagem quantitativa é utilizada para coletar resultados mais precisos, relacionando-se com a quantidade, interpretação e análise dos dados obtidos durante a pesquisa.

A seleção da Escola Profissionalizante José Ivanilton Nocrato como cenário desta pesquisa ocorreu por causa do histórico de excelência no ensino profissionalizante, com um currículo que inclui a disciplina de Sociologia. A seleção dos participantes para esta pesquisa foi

estrategicamente planejada para proporcionar uma visão abrangente e representativa das experiências e perspectivas dos participantes envolvidos no contexto educacional da Escola Profissionalizante José Ivanilton Nocrato em Guaiuba, CE.

Considerando a natureza do estudo, que visa investigar as práticas de ensino de Sociologia, a seleção dos participantes foi guiada pelos seguintes critérios: diversidade de papéis e perspectivas, relevância para o contexto da pesquisa, acesso e disponibilidade.

ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA

Quais são os princípios e benefícios que a Sociologia traz ao ensino da escola profissionalizante?

Professor Supervisor do Projeto Pibid-Sociologia:

Lecionar Sociologia em escolas profissionalizantes é um desafio significativo devido à carga horária intensa das disciplinas técnicas e à ênfase na formação prática para o mercado de trabalho. Com apenas uma aula de Sociologia por semana, em um contexto de 45 aulas semanais, a disciplina enfrenta uma concorrência de tempo considerável. A Sociologia não se limita apenas a transmitir conhecimentos teóricos, mas também busca promover uma reflexão crítica sobre a posição dos estudantes na sociedade, analisando a trajetória sociológica de suas vidas. É importante discutir o próprio modelo de ensino e apresentar dados e autores que reflitam sobre essa realidade específica. A escola profissionalizante, com seu foco em laboratórios e disciplinas técnicas, proporciona um ambiente desafiador para o professor, onde a carga horária limitada torna o trabalho ainda mais exigente. Portanto, o ensino de Sociologia nesse contexto requer estratégias criativas e engajadas para atender às necessidades dos alunos e promover uma formação mais abrangente.

Falar das experiências e sugestões sobre o PIBID como professor supervisor?

O Pibid possui uma proposta e um conjunto de ações bem definidas e interessantes. Na UNILAB, a diversidade da Universidade se destaca,

marcando um lugar único no sistema educacional do Ceará. Isso proporciona um aprendizado valioso para as escolas, estudantes, professores e gestores. O PIBID é uma oportunidade de a universidade retribuir o aprendizado dos estudantes no ambiente escolar, o que é fundamental. O PIBID também facilita a aproximação entre universidade e escola, algo essencial para fortalecer a relação entre essas instituições. A partir dessa experiência, acredito que outras ações específicas podem ser desenvolvidas, contribuindo para uma escola mais eficaz e potente. Portanto, o PIBID não apenas beneficia os estudantes, mas também possibilita a criação de ações direcionadas para atender às necessidades específicas de cada escola, enriquecendo ainda mais a experiência educacional.

Fala de uma aluna de 15 anos, estudante do primeiro ano de informática (Escola Profissionalizante José Ivanilton Nocrato)

Quais os benefícios ao aprender a Sociologia?

São vários os benefícios, porque nas aulas, na escola, a gente tem debates. Então a gente consegue escutar as ideias uns dos outros, e se por acaso alguém tem uma opinião errada da sociedade, por exemplo, quando se conversa sobre feminismo, racismo etc... alguém acaba tendo uma opinião machista e, às vezes sem perceber, a gente consegue conscientizar pessoas. Então o bom das aulas de sociologia é que a gente sai com muitos conhecimentos. Tanto no meio estudantil, como no social, porque ajuda bastante no dia a dia, na nossa vida.

Falar dos desafios?

É muito difícil entrar na cabeça das pessoas, porque já têm aquela ideia, enraizada dentro de si, várias pessoas podem, ainda na sociedade atual, ter pensamentos preconceituosos. E a sociologia aborda bastante isso, sobre preconceitos, as lutas que diferentes grupos sociais enfrentam, eu acho bastante desafiador mostrar às pessoas o quanto isso é prejudicial. Porque é uma coisa séria que tem que ser enfrentada.

Quais são os desafios ou benefícios de aplicar o conhecimento da Sociologia na área profissionalizante?

Ajuda bastante no convívio entre os alunos e os professores. Porque aproxima mais os professores dos alunos também. Por um mal entendido tinha um conflito por conta de algum assunto e muitas vezes, ao ser debatido na disciplina de sociologia se consegue resolver de forma civilizada.

Coordenador de Área do PIBID

Como o programa PIBID tem contribuído para a integração dos conhecimentos teóricos de Sociologia em um contexto de ensino profissionalizante? Quais desafios têm sido identificados na implementação dessa abordagem?

O Pibid tem uma intrínseca relação com o processo de profissionalização dos bolsistas, ao aproximá-los de uma realidade própria de atuação do docente em seu ambiente de trabalho. É possível dizer que o Pibid possibilita não apenas uma experiência da prática docente, mas também uma vivência no cotidiano da escola como instituição pública de trabalho. Os principais desafios dizem respeito, ainda, a ocupação de cargos por profissionais da área, licenciados em sociologia. O contexto de uma disciplina altamente atacada e contestada também dificulta a plenitude de atuação de trabalho e liberdade de pensamento.

Impacto positivo do PIBID no ensino de Sociologia

O PIBID, como programa que incentiva a formação docente, apresenta inúmeros aspectos positivos no ensino básico e no próprio processo formativo dos discentes. Primeiramente, esses aspectos podem ser notados a partir do confronto com a realidade prática que os discentes encontram nas escolas. Os conhecimentos adquiridos na faculdade devem ser transportados para as experiências de atuação nas escolas ou em áreas de atuação desse estudante, o que pode ser entendido na dualidade entre teoria e prática. Esse contato que o discente faz com a escola ajuda-o na formação da identidade profissional. O PIBID ajuda na criação de condições para que o discente ultrapasse seu limite de formação, conhecendo a experiência de

enfrentar futuros desafios que a carreira docente demanda. Portanto, a Sociologia, como curso de licenciatura, usufrui desse direito e dever de pensar a universidade não separada da escola; pensar a situação do discente da Sociologia não só dentro da faculdade, mas também na aplicação do que é ensinado ao longo de sua formação.

Nesse sentido, o PIBID se apresenta como este espaço/tempo que favorece a alternância entre as situações de formação e situações de trabalho no processo de formação inicial de professores. Contudo, esta alternância só faz sentido no momento em que as atividades vivenciadas pelos licenciandos no desenvolvimento do PIBID sejam retomadas dentro de um espaço/tempo, no currículo do curso de formação, privilegiado para a reflexão, análise crítica e diálogo, na tentativa de interagirem a realidade profissional com a formação, a fim de que os licenciandos tenham a possibilidade de construir, autonomamente, o seu conhecimento profissional (Pimenta; Lima, 2012, p. 341).

Os autores destacam a importância do PIBID como um programa que permite aos estudantes de licenciatura vivenciar tanto a prática como a teoria na docência e ressalta a necessidade de haver um espaço de reflexão no currículo para que essa alternância entre teoria e prática seja realmente significativa na formação dos futuros professores.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência emerge como uma ferramenta crucial na formação de futuros professores de Sociologia, ao proporcionar uma integração sinérgica entre teoria e prática, desenvolvimento de habilidades pedagógicas e uma reflexão crítica sobre a prática docente, enriquecendo substancialmente a preparação desses profissionais para os desafios da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da nossa experiência como pibidianos, na escola profissionalizante, levando em consideração a interação com os

professores e os alunos do referido estabelecimento, notamos que o PIBID tem grande relevância na construção de novas identidades do discente bolsista, que se constrói através de ricas experiências e vivências na escola. Essas experiências se constroem a partir de participações nas aulas, atividades como planejar uma aula e as diferentes atividades com temas da Sociologia na escola.

O ensino ainda enfrenta dilemas que demandam a criação de políticas que vão ao encontro desses problemas. Neste caso, o PIBID serviu de instrumento para aproximar a universidade da escola, com intuito de preparar e ampliar o processo formativo dos futuros professores. E por meio deste, surgiram várias pesquisas concentradas em analisar o ambiente escolar em relação às instituições externas.

Observou-se a luta da Sociologia em se firmar dentro do sistema profissionalizante de ensino, que tem como foco preparar o aluno para o mercado de trabalho, perspectiva que julgamos ser bem diferente do olhar sociológico.

Com base no diálogo que tivemos com os professores e alunos, concluímos que é de grande importância repensar a posição da Sociologia no modelo profissionalizante, problematizar mais o contexto hierárquico entre as bases técnicas e comum no ensino profissional.

REFERÊNCIAS

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Delano Moody Simões da. As contribuições do pibid para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, p. 1-2. set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/J5CCpBY8L39H4QLJsYqHW4H>. Acesso em: 28 out. 2018

SILVA, Sandro da. A importância do PIBID para formação docente. **Encontro Missioneiro de Estudo Interdisciplinares**, Santo Ângelo, v. 8, n. 11, p. 1-2, ago. 2017.

WELTER, Tânia; BRIGHENTI, Tarcisio. **O ensino de sociologia e o pibid ciências sociais: a universidade vai à escola**. 2012. Disponível em <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/VI-SS-Sociologia/trabalhos/textos/TANIA%2003%20-.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

SOCIOLOGIA COMO ESTUDO DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS E NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL

*Sandra Dam Adelino Baptista Biifa*¹

*João Mateus Afonso*²

*Rosário Dinis Catuabi*³

*Lucas Tomaz Marcelo de Souza*⁴

*Claudio Fernandes Silva*⁵

Subprojeto Pibid Sociologia

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva compreender o estudo da Sociologia no âmbito emancipatório, por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Médio Camilo Brasiliense, de Antônio Diogo, no município de Redenção, CE. Nesta senda, propomos destacar as abordagens correlacionadas a uma Sociologia que reflete a emancipação. Sendo este trabalho desenvolvido por bolsistas do PIBID, descreveremos como relato da nossa compreensão sobre essa temática e também exporemos a importância do PIBID na nossa formação e na construção de futuros professores e profissionais.

Durante nossa estadia enquanto bolsistas desse programa, desenvolvemos atividades como a discussão de temáticas, e uma delas que nos chamou atenção foi a análise do PPP da escola citada acima. Observamos nesse documento conteúdos importantíssimos que na

¹ adelinobiifasandra@gmail.com

² afonsomateusjoao@gmail.com

³ rcatuabi@gmail.com

⁴ lucassouza@unilab.edu.br

⁵ Claudio-fsilva@hotmail.com

Sociologia constituem construções revolucionárias na educação e em toda a sociedade. Contudo, ressaltamos como questões norteadoras deste trabalho: o quanto esses conteúdos comportam aos estudantes desta escola? Como eles se veem nesses estudos lecionados? Quais reflexões eles tiram ou como é a estratégia de ensino do professor para com o estudo da Sociologia?

Com essas questões, nosso trabalho vai refletir sobre a relevância do ensino da Sociologia, em busca de uma sociedade crítica e ciente de toda sua formação, embasando o tipo de educação politicamente emancipatória, que coloca aos estudantes um querer de transformação, juntamente de uma motivação que situe todo o histórico-cultural do nosso contexto.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA CAMILO BRASILIENSE

A construção do Projeto Político Pedagógico é a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. Para Veiga (1998), o projeto busca ir além de uma simples organização de planos de ensino e atividades, é um processo de reflexão democrática e discussão dos problemas da escola, em busca de alternativas viáveis para alcançar seus objetivos, de uma base teórica e metodológica ligada aos interesses da maioria da população e da importância da educação de qualidade para todos.

A escola Camilo Brasiliense tenciona um posicionamento que se organiza a partir da construção sistemática de diretrizes vindas do MEC, por meio das resoluções e leis, como a Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos refletem a política social em prática nos currículos e, por isso, o referido PPP tem como finalidade última alcançar a missão de:

Educar numa perspectiva holística no sentido de contribuir para a formação de cidadãos autônomos, atuantes, conscientes, participativos do processo de desenvolvimento humano, capazes de transformar a si mesmo e a sua realidade, que respeitem a diversidade, a igualdade étnico-racial, os direitos humanos, primam por princípios éticos, valorizem à vida e busquem a inserção no mundo das novas tecnologias, da ciência e do trabalho (PPP, 2020, p. 6).

No presente documento, identificamos algumas intenções acentuadas nos conteúdos, que avaliamos importantíssimas para uma Sociologia da emancipação. Como componente disciplinar na escola, a Sociologia configura-se, de modo geral, como uma necessidade importante para a discussão e construção do conhecimento, como fundamento básico da inserção prática dos indivíduos na sociedade, como o mesmo Durkheim referenciava. Além disso, sendo constituinte da área de Humanas, sua relação com outras disciplinas consiste no real significado epistêmico, realçado nas Ciências Sociais ou Humanas, entre as disciplinas de Filosofia, História, Geografia, Antropologia e mais.

No PPP, os conteúdos desenvolvidos se diferem entre as séries, do 1º ao 3º ano. No primeiro ano, é proposta a compreensão introdutória da Sociologia, referenciada através dos três clássicos, seguida dos fundamentos que explicam o desenvolvimento de eventos históricos importantes, como a Revolução Industrial, que configurou as formas sociais de relação de produção e de troca da modernidade. No segundo ano, é aprofundada a introdução dada na primeira série, através da discussão a partir da conceituação teórica sobre cada assunto, e se avança em uma competência que pontua compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder, incluindo discussões contemporâneas. Para o terceiro ou último ano, desenvolvem-se

conteúdos abordados na prova do ENEM, em tópicos que vão dos estudos sobre identidade até modernidade e cultura.

A escola tem contribuído com algumas ideias postas no currículo, que buscam dar aos alunos as ferramentas necessárias para conseguirem se enquadrar dentro dos padrões que a sociedade e o mercado capitalista estabelecem. Embora aqueles conteúdos programados sejam atuais, é preciso que ela desempenhe o seu papel, para que esses alunos não sejam reprodutores do capitalismo. A Sociologia fornece as ferramentas intelectuais e analíticas que permitem compreender e transformar as estruturas que perpetuam a opressão e a desigualdade, por isso é necessária uma estratégia que possibilite enfrentar as imposições sistêmicas do próprio sistema capitalista.

UMA SOCIOLOGIA EMANCIPATÓRIA: ENSINO E APRENDIZAGEM

A Sociologia, como ciência humana, procura estudar a sociedade, as dinâmicas sociais vindas das relações constituídas a partir das estruturas. Dentro das Ciências Humanas, a Sociologia ocupou um lugar politicamente relevante na compreensão social ao analisar as constantes mutações sociais e como elas abrem novas variáveis ou fenômenos a serem tratados e compreendidos.

Sendo assim, entender Sociologia conota sempre a atualização dos fenômenos vindos dessas relações na base do poder existente. A Sociologia não é apenas uma ciência que busca descrever e explicar o funcionamento da sociedade, mas também desempenha um papel fundamental na busca pela emancipação social. Por isso, há necessidade de olharmos para esse sentido emancipatório. Segundo Monteiro (2011), a educação não é apenas um fenômeno de reprodução social, mas também uma fonte de transformação.

Ao longo dos tempos, historicamente, as sociedades constituem suas relações a partir dos determinantes históricos, e a humanidade define suas interações na busca da sobrevivência com práticas ou hábitos que, com o tempo, configuram a cultura. Apontam Maria Ligia de Oliveira Barbosa *et al.* (2012, p. 18):

[...] os seres humanos, desde seu surgimento no planeta, realizam essa atividade essencial que auxilia na sobrevivência e reprodução da espécie. O entendimento do mundo imediato e a capacidade de previsão que daí decorre contribuem decisivamente para a sobrevivência humana e se manifesta na capacidade de obtenção e conservação de alimento.

Dentro dessas pontuações, é possível demonstrar a relação existente entre o trabalho e a educação, sendo fatores que inicialmente determinam as formas constituintes das sociedades e que com ela vêm se renovando. Como demonstra Dermeval Saviani (2007, p.152): “o trabalho e educação são atividades especificamente humanas [...] rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa”.

Cristiano das Neves Bodart (2021, p. 2) apresentou uma síntese do impacto da perspectiva da Sociologia clássica na compreensão da Sociologia da educação na contemporaneidade. Segundo ele, na Sociologia estruturalista de Émile Durkheim, a educação formal e a escola têm a função de (re)produzir a consciência coletiva e evitar patologias sociais, proporcionando uma sociedade harmônica. Para a Sociologia compreensiva de Max Weber, as escolas são instâncias burocratizadas que têm a função de acelerar o preparo especializado dos indivíduos para atuar no mercado de trabalho, atendendo as exigências do capitalismo e da sociedade moderna. Por último, na Sociologia materialista de Karl Marx, a escola é uma instância burguesa usada para reproduzir as desigualdades sociais por meio da transmissão das ideologias dominantes que visam manter o *status quo*.

Essa análise, salienta Bodart (2021), possibilitou uma discussão geral sobre a educação. Todavia, para responder ao fenômeno social no qual a educação se concerne, a Sociologia constitui um ramo na Ciência Social enquanto Sociologia da educação, segundo Célia Elizabete Caregnato e Bernardo Sfredo Miorando (2020, p. 3):

[...] a sociologia da educação se constitui a partir de modelos teóricos e metodológicos originados pela disciplina científica da Sociologia, em conexão com a área de Educação. Toma por objeto a educação, um fenômeno social amplo que costuma ser delimitado em sua ocorrência em sistemas formais de ensino. Por isso, historicamente, a Sociologia da Educação foca processos de escolarização e, contemporaneamente, avança na exploração de relações sociais em espaços educacionais não formais.

Na abordagem dos autores contemporâneos da Sociologia, a escola é vista como espaço de reprodução e introdução do sistema. Trazendo novamente a síntese elaborada por Bodart da perspectiva contemporânea da Sociologia da educação, podemos perceber que na:

Sociologia marxista gramsciana Antonio Gramsci /A Educação formal e a escola têm a função de produzir intelectuais orgânicos responsáveis pela disputa de ideias e a consolidação de pensamentos hegemônicos. Sociologia marxista althusseriana Louis Althusser/As escolas são aparelhos ideológicos do Estado, criados para transmitir ideologias da classe dominante. Sociologia disposicionalista Pierre Bourdieu/As escolas são espaços de reprodução social gerada pelos mecanismos de valorização do capital cultural, arbitrariamente definido em benefício de uma classe dominante que detém esse tipo de capital e possui habitus que facilitam sua reprodução (Bodart, 2020, p. 3).

Nas abordagens contemporâneas, pelo olhar representado das escolas hoje, conseguimos entender o porquê de as Ciências Sociais sempre serem difamadas e desvalorizadas dentro das estruturas científicas. Na Sociologia contemporânea, encontra-se uma discussão

que busca olhar um prisma instrumentalista da escola, o mecanismo para introduzir um modo dominante instalado como ideologia.

Para isso, levando em consideração a visão crítica, muitos professores se abstêm desse debate. A Sociologia, estando na posição de análise dos fatos sociais, precisa pensar os fatores que geram o abandono escolar, ou que criam termos de diferenciação a respeito do fracasso ou sucesso. Para outros sentidos, a escola deveria ser um lugar que fermenta formas de aprendizagem, por meio da solidariedade, com a política de inserção e acessibilidade, mediante a igualdade social. Infelizmente esse não é o caso, e nossas escolas são um espaço de aculturação, que propõe passar ou transmitir uma realidade cruel e competitiva.

Compreendendo que existe toda uma base posta para barrar o sujeito historicamente marginalizado na sociedade e na escola, uma reprodução violenta vai repercutir ainda mais nas instituições de ensino, como lembra Bourdieu (*apud* Batista *et al.*, 2020, p. 940):

[...] o indivíduo não é somente produto do meio social de origem, mas a partir do processo de socialização, onde é mobilizado e movido por desejos e da interpretação da posição que ocupa no mundo pode construir e escrever a sua própria história, principalmente se se assumir enquanto sujeito desta trajetória.

Essa é uma das problemáticas que coloca a escola e a educação em crise, visto que a escola, como geradora do problema, está sendo incapaz de lidar com a diferença. Isso desperta a necessidade de se discutir a própria função da escola, para entender o que ela representa, desvendando os interesses das classes dominantes interessadas em mão de obra barata.

Sabe-se que apesar de essa crise ser formada por múltiplos fatores, é fundamental considerar que o principal deles é o capitalismo, que

coloca a sociedade atual em “uma crise de sentidos e significados e com um descompasso entre a função social de ensinar, transmitir e produzir conhecimentos e o sentimento de estranhamento vivenciado por estudantes e profissionais da educação” (Mendonça, 2011 *apud* Welter; Brighenti, 2013).

Além de desconfigurar o significado e sentido da escola, esse sistema faz a escola ser produtora de socialização. Sua função social tenciona passar conhecimento com propósito da participação consciente dos agentes, o que constitui a alienação dos envolvidos, no qual o seu sentido é ambíguo e a relação dos seus agentes caracteriza uma hierarquização excludente. O que leva a “base do problema educacional atual da sociedade capitalista e permeiam as relações sociais existentes na escola e o próprio processo de ensino e aprendizagem. Há um consenso de que a escola atual não está conseguindo ensinar e os alunos não estão conseguindo aprender” (Mendonça, 2011 *apud* Welter; Brighenti, 2014).

Por isso, as escolas formam estudantes apenas para reproduzir o conhecimento padronizado, engessado e na lógica do mercado capitalista, em vez de ser um ambiente que proporcione aos estudantes o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo diante dos fenômenos sociais. Rompendo ou superando esses problemas, a escola, antes de mais nada, poderia ser pensada como um espaço em que as relações são democratizadas, que promove e divulga práticas de sentido e significado, em que todos estarão inclusos, mediante o conhecimento e a aprendizagem. Para essa função que:

A Sociologia e o método sociológico podem auxiliar na retomada da função social da escola selecionando conteúdos culturais próprios da área que permitam aos estudantes assimilar conhecimentos, desenvolver capacidades para compreender o mundo em que vivem. Deve promover um

processo de conscientização do estudante e abrir brechas para desconstrução e estranhamento das relações (Mendonça, 2011, p. 348 *apud* Welter; Brighenti, 2013).

Para Monteiro (2011), a cultura das escolas é um espaço onde as relações de poder estão constantemente sendo construídas, em que uma pedagogia crítica é necessária para entender e intervir nessas dinâmicas. Mas, para que o indivíduo se intervenha nessas dinâmicas, é necessário que nas salas de aula se permita uma abordagem de pedagogia crítica, que reconheça a diversidade e a interculturalidade, o uso de uma abordagem plurimetodológica. Nessas concepções concordamos realçar a pedagogia de Paulo Freire (1979) sobre uma educação comprometida a transformar a sociedade. A construção de uma educação revolucionária para Freire caminha com compromisso profissional tido pelo professor que acredita que consegue fazer a mudança.

Mas o processo dessa realização não se faz com olhar determinista ou coercivo, formalizando aprendizagem como forma de transmitir as informações. É preciso considerar com olhar crítico a forma como é constituída a estrutura social; teremos que começar destacando o problema, e isso só se faz quando entendemos o modo como somos lidos, quem é este ou aquele. Dessa forma, Freire (1979) pontua:

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.

É por meio do comprometimento que é exercida a capacidade de interpretar as realidades. Assim sendo, essa condição, para Freire (1979), é exatamente o ato de refletir e atuar, de modo a nos tornarmos capazes

de transformar, de acordo com o propósito ou finalidade, a práxis social que nos cerca. Nesta perspectiva:

[...] a disciplina de Sociologia deve ‘motivar’ os envolvidos na atividade de reflexão, deve desenvolver atividades que lidem com os conteúdos e significados relevantes à construção de [...] sentidos transformadores da subjetividade humana’, deve [...] desnaturalizar as relações sociais, possibilitando aos sujeitos estabelecerem uma relação consciente com o mundo’ (Mendonça, 2011, p. 349 *apud* Welter; Brighenti, 2013).

Nessa lógica, a Sociologia da educação configura a construção de pensamentos que permitem entender a educação como espaço de repensar as relações sociais e lançar perspectivas de humanização imersas de concepções comprometidas com a vida, segundo Luiz Etevaldo da Silva (2010), diante de uma perspectiva cuja visão concerne aquilo que Boaventura de Souza, citado por Silva (2010), diz romper com o paradigma da modernidade acentuada nas epistemologias de conhecimentos-reguladores e conhecimentos-emancipatórios.

Conhecimento-emancipação é o contrário, com ele busca-se construir processos de emancipação social, no qual os indivíduos tornam-se livres da opressão do capital, do lucro e das estruturas do capitalismo, que impede o desenvolvimento social e cultural da maior parte da população (Silva, 2010, p. 94).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, compreendemos que é possível fazer uma Sociologia da emancipação nas escolas, um propósito que exige dos docentes um compromisso profissional. Contudo, entendemos a situação atual das escolas e os desafios enfrentados pelos professores, principalmente das áreas de Humanas.

A necessidade de pensar a Sociologia ou, de modo geral, a educação é uma responsabilidade para todos, enquanto agentes sociais, que

pensam nas gerações futuras. Projetos como PIBID e RP precisam ser criados para melhor se pensar em uma socialização por meio da educação, saúde, meio ambiente e mais. Sentimo-nos gratos pela oportunidade de vivenciar essa experiência, que certamente contribuirá para a nossa formação como professores.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; QUINTANEIRO, Tania; RIVERO, Patricia; **Conhecimento e Imaginação**: Sociologia para Ensino Médio. Coleção de práticas docentes, editora Autêntica junh. 2012.
- BATISTA, Sandra Aparecida; FERREIRA, Adriana de Fátima; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; DE SOUZA, Marcia Rejania Lemos. “Sucesso” e “fracasso” escolar nos meios populares: um estudo de caso que desnaturaliza a percepção de que a origem social produz o fracasso escolar” **Revista Thema**, v. 17, n. 4, p. 937-958, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V17.2020.937-958.1634>. ISSN: 2177-2894.
- BODART, Cristiano das Neves. O que é Sociologia da Educação? **Blog Café com Sociologia**, mar. 2021. Disponível em: cafecomsociologia.com. Acesso em: 12 fev. 2023.
- CAREGNATO, Célia Elizabete; MIORANDO, Bernardo Sfredo. Sociologia da educação: o ensino de Sociologia. In: BRUNETTA, Antonio Alberto; BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). **Dicionário do Ensino de sociologia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- MONTEIRO, Jirlene Barros. **A Concepção do conhecimento no Construtivismo**: uma análise à luz da ontologia do marxiana. Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Maceió, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.
- SILVA, Luiz Etevaldo da. Por uma Sociologia da educação: entre a tensão da dominação e da emancipação. **Perspectiva Online**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 16, 2010.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998.

WELTER, Tarcisio; BRIGHENTI, Tânia. O ensino de Sociologia e o PIBID Ciências Sociais: a universidade vai à escola. In: SIMPÓSIO ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E SEMINÁRIO DE ESTÁGIO DE SOCIOLOGIA DA UEL, 6., 2013, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: UEL, 2013. v. 1.

RELATO DO FUNCIONAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR CAMILO BRASILIENSE: UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA POR BOLSISTAS DE PIBID DA SOCIOLOGIA NA UNILAB/CE

*Vladimir da Costa*¹

*Julmira Mendes*²

*Ana Raquel Silva Reginaldo*³

*Claudio Fernandes da Silva*⁴

*Lucas Marcelo Tomaz de Souza*⁵

Subprojeto de Sociologia

1 INTRODUÇÃO: CONHECENDO A ESCOLA BASE

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2020) da Escola de Ensino Médio Camilo Brasiliense (EEFM-CB), a instituição pertence à rede pública estadual e foi fundada no ano de 1958. No momento de sua fundação, a escola foi mantida por cidadãos da comunidade e pela Prefeitura Municipal de Redenção. Com o crescimento da demanda, a Prefeitura Municipal resolveu doar o prédio para o estado, que, a partir de fevereiro de 1965, assumiu completamente a responsabilidade pela educação ali implantada. No decorrer do tempo, a escola passou a denominar-se Grupo Escolar Camilo Brasiliense, em homenagem ao diretor da Colônia Agrícola Campos de Sementes Ribeiro da Cunha, de Antônio Diogo.

¹ dacostavladimir28@aluno.unilab.edu.br

² julmiramendes77@gmail.com

³ anaraquel@aluno.unilab.edu.br

⁴ claudio-fsilva@hotmail.com

⁵ lucas_marilia@yahoo.com.br

O PPP da escola ressalta que, tendo surgido a demanda para o Ensino Médio, a escola deveria funcionar com uma nova clientela e uma nova modalidade de ensino, o que ocasionou a mudança na denominação para Escola de Ensino Fundamental e Médio Camilo Brasiliense. A escola passou por várias direções desde a sua fundação, procurando as melhores formas de implementação de uma educação transformadora. Logo no ano de 2013, sob eleição democrática, a professora Maria Silvanira Costa da Silva foi eleita como diretora geral, formando um novo núcleo gestor e tendo seu mandato reafirmado pelo crivo da comunidade escolar no quadriênio 2018-2022, sob coordenação pedagógica das professoras Maria Socorro Mendes de Vasconcelos e Maria Edice da Silva.

A escola, desde a sua fundação, vem contribuindo para a formação de cidadãos autônomos, atuantes, conscientes, participativos do processo de desenvolvimento humano, capazes de transformar a si próprios e suas realidades. O corpo docente é formado por 13 professores, distribuídos em regência de sala e laboratórios de ciência e informática. O quadro de funcionários é composto por 06 auxiliares de serviços gerais, e a escola conta com 227 alunos.

Durante o nosso estágio do PIBID na Escola Camilo Brasiliense, verificamos que a gestão escolar é uma estrutura que conseguiu articular as várias partes que compõem a organização escolar. Isso demonstra um papel crucial na implantação da gestão democrática para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos e dos meios sociais onde vivem.

Este trabalho pretende compreender e analisar o funcionamento da gestão escolar a partir do relato da diretora da escola, numa visão sociológica, a fim de compreender a gestão escolar como espaço de mediação e de participação ativa, diferente das outras áreas da

instituição, pois ela está presente na vida estudantil dos alunos e da própria comunidade, junto aos familiares que participaram massivamente no processo de ensino e aprendizagem de alunos e alunas.

O presente trabalho tem como procedimento metodológico a pesquisa qualitativa e descritiva, em que nos apropriamos da pesquisa bibliográfica e da entrevista narrativa para construção dos dados. A pesquisa qualitativa, segundo Creswell (2010) e Guerra (2014), visa analisar e compreender o sentido que uma determinada sociedade concede a um fenômeno ou acontecimento que ocorre dentro dela. Também para os dois autores Marconi e Lakatos (2010), a metodologia de pesquisa qualitativa busca analisar e interpretar de maneira mais profunda os aspectos que condicionam a complexidade da conduta humana. O trabalho trata de um estudo de caso. Conforme Gil (2010, p. 60) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”.

2 O FUNCIONAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR CAMILO BRASILIENSE

Atualmente, a gestão escolar tem sido um campo de debate mais destacado nas instituições de ensino, tanto Fundamental quanto Médio, e muito se comenta a respeito dela, uma vez que todas as demandas da escola se conectam. Ela une, direciona e torna coerentes as ações da escola. Foi essa perspectiva que nos motivou a realizar este trabalho para entender até que ponto a gestão escolar tem uma função importante na escola. Segundo a fala da diretora (Maria Silvanira Costa da Silva⁶):

⁶ Diretora da Escola há nove (9) anos, formada em Língua Portuguesa e Inglesa, também é pedagoga, com especialização em Gestão Escolar e especialista em Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar.

A liderança da Gestão se direciona para um grande propósito que é a tomada de decisões coletivas, a vivência de experiências coletivas em que as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes sejam atendidas. A Gestão Escolar, também fala do ensino personalizado, fala de um currículo flexível, e fala de um processo de avaliação que esteja a serviço da aprendizagem, e também que esteja, sobretudo, comprometido com a aprendizagem, com a aprovação dos seus estudantes. Consequentemente, a gestão lidera para que haja a participação dos professores através dos conselhos de classe, onde os professores se reúnem e deliberam com relação aos estudantes, com relação aos processos avaliativos, com relação aos processos disciplinares, aos processos de recomposição das aprendizagens e também os processos de conhecimento da realidade dos estudantes (Silva, 2023, entrevista).⁷

A diretora menciona que a escola tem uma prática de busca ativa, que visa sobretudo reinserir os alunos nos espaços de aprendizagem, nos espaços escolares, e disse ainda que, nessa perspectiva da busca ativa escolar, eles também fazem visitas domiciliares para conhecer a realidade e os contextos dos seus alunos e suas famílias. Uma das ações mais importantes que ela mencionou, orientada pela Rede Estadual de Ensino, é a campanha da busca ativa escolar, a fim de garantir o acesso e a permanência do estudante para concluir a educação básica, para todos os estudantes da escola, da comunidade, seja do CREDE 8 ou da Coordenadoria do Estado do Ceará. Durante a entrevista com a diretora, ela evidenciou que:

A relação permeada por esses processos de ensino e aprendizagem vai desde o acolhimento, passando pelo planejamento, pela proposta curricular, passando pela proposta de avaliação, pelos valores e princípios que nos orientam. Nós precisamos entender esse contexto, o nosso papel do professor/a, o papel do Coordenador, o papel da Diretora, o papel da Assessoria Financeira da Secretaria Escolar de cada aluno e a sua família. Então nós entendemos que nós estamos sim construindo, ao longo das nossas relações profissionais, relações também de afeto e saberes de

⁷ Entrevistada Maria Silvanira Costa da Silva, no dia 26 de maio de 2023 pelas 17h.

produção do conhecimento. Nós estamos sim trilhando esse caminho de uma gestão democrática e participativa através do planejamento estratégico também das ações, através do envolvimento e do comprometimento dos profissionais nas ações da escola, também através do protagonismo estudantil que é um elemento importantíssimo desse processo da gestão democrática. Com isso buscamos assegurar a participação dos estudantes nos processos decisórios, ouvi-los, saber das suas expressões, dos seus anseios, dos seus sonhos, através de sua participação efetiva no processo de aprendizagem, como protagonistas da aprendizagem em sala de aula, sobretudo, esse espaço sagrado do conhecimento, mas também das relações da construção de valores fundamentais para a vida (Silva, 2023, entrevista).

Se percebe na fala da diretora que a gestão tem uma relação aberta, de diálogo, de reflexão para com professores, e ela acrescenta que os gestores deixam sempre aberto o espaço para o diálogo, para a argumentação, para a escuta dos professores, assim como para ouvir os estudantes que têm suas queixas, as suas reivindicações. Uma das ações que nos chama atenção na fala da diretora é que a gestão escolar orienta sobre a perspectiva do futuro, orientando os estudantes com um projeto que está incluso no componente curricular chamado Projeto de Vida, em que o professor diretor de turma os orienta sobre essa perspectiva futura, sobre a importância de serem direcionados a um projeto de vida que venha a se firmar e se concretize posteriormente, mas que se constrói todos os dias, a partir das decisões tomadas diariamente na escola. Como afirma a diretora:

O Projeto Professor Diretor de Turma é um projeto importantíssimo para uma perspectiva democrática, para uma perspectiva da construção de uma aprendizagem significativa para a vida dos estudantes. Ela mostra que o principal objetivo do projeto Professor Diretor de Turma é ter o cuidado com o aluno e com a aluna, para que eles permaneçam na escola e permaneçam aprendendo, para que não aconteça a reprovação, para que não aconteça o abandono, a evasão escolar, a repetência escolar. Então o PDT é um grande aliado dessa perspectiva democrática, porque vem

contribuindo imensamente para que os alunos permaneçam na escola. É permanecendo na escola que eles conseguem produzir conhecimentos, produzir aprendizagens, adquirir maturidade para que tenham uma consciência crítica que seja mais elevada e mais reflexiva com relação às suas próprias histórias com relação à realidade local, a realidade regional, nacional e internacional. Então é uma perspectiva de produção, de construção, de uma consciência crítica e reflexiva para a transformação da realidade em que vivem (Silva, 2023, entrevista).⁸

Quando a diretora foi questionada sobre o papel do conselho escolar, ela se posicionou dizendo que o conselho escolar é um órgão colegiado de importância singular no processo de gestão democrática para o resultado da aprendizagem. Ela ressalta que:

O Conselho Escolar tem uma função primordial no processo de acompanhamento, de observação, de tomada de decisões sobre as várias e diversas situações ocorridas na escola e principalmente com relação a decisões a serem tomadas sobre a aprendizagem, sobre os atos disciplinares sobre o currículo da escola, propostas pedagógicas da escola, sobre as atitudes e procedimentos e dos profissionais que trabalham na escola, os próprios estudantes e suas famílias. O Conselho Escolar é composto por representantes de todos os segmentos escolares, que se reúnem bimestralmente para fazer um conselho deliberativo consultivo, o conselho que vai realmente tomar as decisões que são mais importantes em decorrência do ano letivo. E quando necessário, o conselho também agenda reuniões extraordinárias. Caso seja necessário, a escola pode promover reuniões extraordinárias para deliberação sobre quaisquer assuntos. No Conselho Escolar se agrupam os professores, os alunos, os pais, os gestores, os funcionários, os administrativos, os funcionários de apoio, para que todos possam ser ouvidos e que tragam as suas necessidades (Silva, 2023, entrevista).

A diretora afirmou que a Escola Camilo Brasiliense foi fundada em 1958 e desde então vem sendo considerada um patrimônio público, um patrimônio educacional, um bem público da comunidade de Antônio Diogo (Redenção).

⁸ Entrevistada Maria Silvanira Costa da Silva, no dia 26 de maio de 2023 pelas 17h.

3 UM OLHAR SOCIOLOGICO SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

O acesso à educação é um direito de todos, pois ela não pode ser privilégio de certos grupos sociais. A educação é motor transformador do mundo. A escola depende de uma boa gestão, sobretudo democrática, para lidar com as políticas educacionais; segundo Cá (2010, p. 42), “o produto final da gestão democrática de uma escola deve ser mensurado pela efetividade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos”. Cá (2010) fala muito da democratização da escola, uma vez que ela permite aos alunos participarem das decisões e planejamento da boa educação.

A gestão democrática da escola, entendida como igualdade de acesso e de oportunidade de sucesso à escola, deve transformar todo sistema de relações, organização e gestão da educação. A democratização significa também a valorização do aluno pela prática das ideias de responsabilidade e exigência pessoal, em termos de crítica, autocrítica e solidariedade (Cá, 2010, p. 43).

A gestão escolar carrega uma grande responsabilidade para manter a escola num ambiente democrático, para evitar a neutralidade no espaço educativo. Segundo Bourdieu (*apud* Nogueira; Nogueira, 2002, p. 18) “a escola não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos”. Para isso, o Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado sem que haja distinções (racismo, preconceito, desigualdade, discriminação racial etc.).

Segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 10), “O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades”. O PPP deve ser dinâmico e flexível e lutar contra as categorias sociais que atrapalham a solidariedade escolar. Por isso, a gestão democrática

deve saber reconhecer as diferenças nos espaços escolares, como ressaltam Ropoli *et al.* (2010, p. 9):

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Segundo Santos e Sales (2012, p. 174), o debate sobre a gestão democrática nas instituições atuais é uma das “perspectivas político-pedagógicas distintas, ou seja, voltadas para o envolvimento da sociedade nas propostas e decisões da escola, voltadas para a desobrigação do Estado com a educação pública”. O Estado tem um papel fundamental quando se fala de gestão democrática na escola, uma vez que ele não pode privilegiar um certo número de pessoas que vivem nas zonas urbanas para o acesso à educação de qualidade enquanto as pessoas que vivem nas zonas periféricas não têm o privilégio de boa educação. Por isso, Santos e Sales (2012, p. 174) ressaltam que:

[...], a gestão democrática tem como princípios a participação de toda a comunidade escolar na construção e no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, da autonomia, inclusive financeira, da escola e da descentralização de poder e de tarefas relativas à organização e ao funcionamento da escola, cujo objetivo principal é a qualidade da educação, tendo em vista que para funcionar com qualidade, é preciso que haja a participação da comunidade.

Nessa construção democrática da Escola Camilo Brasiliense se nota um número significativo de pessoas na gestão, e cada uma desempenha uma função crucial para manutenção da própria instituição. Para que a escola seja democrática, segundo Santos e Sales (2012, p. 175), é preciso

“o envolvimento das várias instâncias da escola na discussão, no planejamento e nas decisões relativas à instituição”.

A gestão democrática da escola, em uma perspectiva progressista, no seu objetivo precípua com a qualidade da educação, assume responsabilidade social de formar para a cidadania, portanto, o incentivo à participação, à circulação de informações e à viabilização de recursos para a formação e manutenção dos conselhos escolares, dos grêmios estudantis e das associações de pais e mestres são ações que demandam esforço, sobretudo, da equipe técnico-pedagógica da escola e dos seus professores, para o cumprimento dessa proposta política que ultrapassa os muros da escola e vai além do instituído (Santos; Sales, 2012, p. 176).

E para uma gestão democrática ser construída numa escola, é necessário um planejamento participativo, que conte com todos os representantes: gestores, professores, alunos (grêmios estudantis), pais e a própria comunidade, para facilitar uma tomada de decisões e elaboração de metas e estratégias de ação. O planejamento tem grande importância quando se fala de gestão democrática, pois nos ajuda a analisar a realidade da própria escola, sobretudo entender suas maiores dificuldades, para que possamos definir um método que corresponda com o sistema escolar, a partir das atividades similares com os recursos materiais e humanos.

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, tratam-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade

escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. 'O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas (Libâneo, 2005, p. 332).

Em 1958, a Escola Camilo Brasiliense foi sustentada com suor das pessoas da comunidade. Portanto, a comunidade sempre participou da vida escolar. Ela têm a escola como um patrimônio educativo. A sua importância vai além de algo compartilhado, mas é algo vivenciado ao longo da história sociocultural da região. Assim, ela possui, em seu entorno, uma comunidade ativa no espaço escolar, através das organizações de festas, homenagens, celebrações e feiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do pressuposto de que a escola se estrutura de forma organizada no princípio do trabalho coletivo entre todas as pessoas que fazem parte do grupo escolar, que agem em prol do desenvolvimento organizacional da educação e formação dos alunos. O gestor escolar torna-se o mediador de todas as ações realizadas na escola, devendo estabelecer relações com toda a sociedade, com os representantes da instituição e com os representantes da comunidade, como uma forma de obter os conhecimentos administrativos e pedagógicos. Durante o desenvolvimento deste trabalho, procuramos analisar a distribuição de funções na estrutura interna da escola, de modo que todos os setores que fazem parte da comunidade escolar se envolvam no processo decisório. A adoção da gestão democrática parte do diretor para gerir a instituição e orientá-la na participação e transparência nas ações efetuadas na escola. Percebe-se que cada integrante da gestão escolar tem direito à livre expressão de suas posições, independentemente do nível hierárquico em que se encontra.

Essa pesquisa nos faz perceber que, para haver novas relações entre escola e comunidade, é necessário ter uma efetivação democrática na gestão, que pense ou que promova a *práxis* e controles formais, em que a escola possa lecionar uma educação priorizada na avaliação e resultados da gestão participativa, com uma boa qualidade do ensino centralizada na gestão democrática. Dessa forma, o diretor deixa de ser o sujeito com o poder autoritário e individualista, pois ele passa a tomar decisões coletivas com os demais setores.

Um gestor que valoriza a gestão participativa não deixa de lado os seus professores, mas busca uma educação efetiva e integralizada, que parte dos planos organizados, sempre abrindo espaço para o diálogo.

O presente trabalho obteve um resultado satisfatório com a entrevista realizada com a diretora, pois a partir dessa entrevista conseguimos elaborar uma base teórica que justifica o funcionamento da gestão da E.E.M. Camilo Brasiliense. Foi a partir desse trabalho que compreendemos sobre a democratização da gestão e a sua funcionalidade na educação integralizada. Portanto, a democratização institucional⁹ tornou-se um novo caminho para promover a prática pedagógica, para a contribuição do processo participativo mais amplo. Como princípio da gestão democrática, é promovida na comunidade escolar uma nova redistribuição das responsabilidades, tarefas, metas para intensificar o maior comprometimento com os objetivos educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

⁹ Júlia Riçardo, disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/gestao-escolar-espaco-para-participacao.htm>. Acesso em: 25 out. 2023.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Estado**: Políticas Públicas e Gestão Educacional. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CAMILO BRASILIENSE. **Projeto Político Pedagógico**. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: UNA, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M. de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002, p.18

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: MEC, 2010.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão Democrática da Escola e Gestão do Ensino: A Contribuição Docente à Construção da Autonomia na Escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, ago.-nov. 2012.



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

O e-book “Entre o ensinar e o aprender: o Pibid Unilab como agente de transformação da educação” traz reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID), que emerge como uma iniciativa para a Educação Brasileira, destacando-se não apenas pela sua relevância histórica, mas também por sua importância no contexto contemporâneo. Em um cenário onde a Educação continua sendo um campo necessário para a transformação social, o PIBID desempenha um papel central na formação inicial e continuada de educadores (as). No contexto atual, o PIBID assume um protagonismo ainda mais importante ao proporcionar a construção e realização de subprojetos que promovem o diálogo entre teoria e prática, aproximando os/as futuros/as professores/as da realidade da Educação Básica. Essa interação não apenas amplia as aprendizagens teóricas dos/as pibidianos/as, mas também fortalece os laços entre a universidade e comunidade, impulsionando estratégias de ensino, pesquisa e extensão mais contextualizadas e eficazes. Ao proporcionar um espaço de reflexão e colaboração, o programa instrui jovens professores/as em processo de formação a contribuírem de forma significativa para a melhoria do aprendizado dos/as estudantes, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades de formação continuada aos/as docentes supervisores/as. Na UNILAB, o PIBID não apenas resiste, mas floresce em meio aos desafios, demonstrando sua importância, relevância e impacto positivo na formação de educadores/as e na qualidade da Educação Básica tanto no Brasil quanto nos países lusófonos. Que possamos continuar a reconhecer e valorizar o PIBID e seu potencial transformador. Esse reconhecimento pode ser percebido nos escritos pibidianos disponibilizados em cada capítulo dessa obra.



editora *fi*.org

