

Organizadores

Rosenilde Nogueira Paniago

Patrícia Nunes Gouvêa

Vivian de Faria Caixeta Monteiro

Joseany Rodrigues Cruz

Diamantes da Educação:

*Casos de Práxis
Pedagógicas Inovadoras*



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO**

Rosenilda Nogueira Paniago
Patricia Nunes Gouvêa
Vivian de Faria Caixeta Monteiro
Joseany Rodrigues Cruz
(organizadoras)

DIAMANTES DA EDUCAÇÃO: CASOS DE PRÁXIS PEDAGÓGICAS

1ª Edição

Goiânia, GO
IF Goiano
2026





© 2025 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano

ISBN (e-book): 978-65-87469-96-6

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano

P192

Diamantes da educação: casos de práxis pedagógicas inovadoras / Rosenilde Nogueira Paniago; Patricia Gouvêa Nunes; Vivian de Faria Caixeta Monteiro; Joseany Rodrigues Cruz, organizadoras. – 1. ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2026.

104 p., il.: color.



ISBN (e-book): 978-65-87469-96-6

1. Ciências humanas. 2. Educação. 3. Práxis pedagógica. 4. Inovação na Educação. 5. Protagonismo Docente. I. Paniago, Rosenilde Nogueira. II. Nunes, Patrícia Gouvêa. III. Monteiro, Vivian de Faria Caixeta. IV. Cruz, Joseany Rodrigues. V. Instituto Federal Goiano. VI. Título.

CDU: 37.091.3

Ficha elaborada por Daiane Oliveira – Bibliotecária/CRB 1 nº 2685





Elias de Pádua Monteiro
Reitor do IF Goiano

Alan Carlos da Costa
Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Iraci Balbina Gonçalves Silva
Assessora Especial do Núcleo Estruturante da Política de Inovação (NEPI)

Expediente técnico

Equipe do Núcleo da Editora IF Goiano

Sarah Suzane Bertolli - Coordenadora Editorial

Daiane de Oliveira Silva - Assessora Técnica

Ana Paula Oliveira Sousa – Assessora Editorial

Revisão textual

Kamilly Paiva
(Contacta Comunicação)

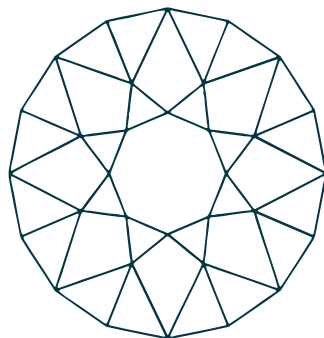
Projeto gráfico e diagramação

Ivon Johnson
(Contacta Comunicação)

Bibliotecária responsável

Daiane de Oliveira Silva





PREFÁCIO

Júlio Emílio Diniz-Pereira

Professor Titular da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Doutor (Ph.D.) em Educação pela University of Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos. E-mail: julioemiliodiniz@gmail.com

“Diamantes da Educação: Casos de Práxis Pedagógicas Inovadoras” é o título deste livro organizado pelas colegas do Instituto Federal Goiano, Rosenilde Nogueira Paniago, Patrícia Nunes Gouvêa, Vivian de Faria Caixeta Monteiro e Joseany Rodrigues Cruz. Nele, são apresentadas e discutidas experiências pedagógicas de professoras/es¹ da educação básica consideradas exitosas e vencedoras de um concurso em que educadoras/es são, então, laureadas/os com o chamado “Prêmio Professores(as) Diamantes da Educação”. Ao instituir esse prêmio, em 2019, a intenção era valorizar práticas pedagógicas de destaque na rede pública de ensino e dar visibilidade a elas.

Em primeiro lugar, eu agradeço o honroso convite para escrever o prefácio deste livro e, por meio dele, ter a oportunidade de conhecer a iniciativa de criação desse prêmio no estado de Goiás e as práticas pedagógicas vencedoras do concurso no ano de 2024.

Em segundo lugar, eu preciso explicitar, logo no início deste texto, que sou bastante crítico à chamada lógica da premiação na educação básica. Quando transformada em política pública, a lógica da premiação, em geral, não reconhece a dimensão coletiva da docência e, ao fazer isso, corre um sério risco de incentivar a competição e o individualismo na profissão docente².

Em terceiro lugar, o conteúdo deste livro pode ser classificado dentro da temática “práticas pedagógicas, práticas docentes ou práticas de ensino” no campo da pesquisa sobre formação de professoras/

¹ Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotarei, ao longo deste texto, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que me referir aos profissionais da educação básica, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partirei do feminino e farei a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es.

² A construção social do individualismo na profissão docente foi analisada por mim em publicação anterior (ver Diniz-Pereira, 2015).

es. Uma investigação acadêmica conduzida por mim mostrou que esse é atualmente o tema mais recorrente nessa área, no Brasil (ver Diniz-Pereira, 2024). Ele tem sido estudado de maneira sistemática, em nosso País, por pesquisadoras/es desse campo e isso tem levantado questões metodológicas e éticas importantes (ver Diniz-Pereira, 2022). A diferença aqui, neste livro, é que essas práticas são descritas e analisadas pelas/pelos próprias/os educadoras/es que as desenvolveram.

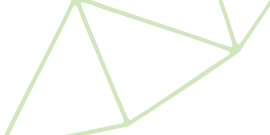
Assim como os diamantes, as práticas pedagógicas devem ser cuidadosamente “lapidadas” pelas/pelos professoras/es no cotidiano escolar. Há muito tempo sabemos que elas se desenvolvem por meio de “ciclos em espiral” de planejamentos individuais e coletivos, reflexões constantes sobre aquilo que efetivamente acontece em sala de aula, avaliações rigorosas sobre o que se passou e revisões de tudo que ocorreu para que novas planificações aconteçam. Mas, para que as/os “ourives” da educação realizem todo esse trabalho com esmero, não podemos nos esquecer da garantia das condições salariais e laborais dignas e condizentes à complexidade e importância dessa tarefa.

Acrescenta-se a seguinte informação: as práticas pedagógicas não são construídas em um vácuo. Pelo contrário, elas são realizadas em contextos socioeconômicos e culturais bastante concretos. Nas escolas públicas de nosso País, via de regra, essas práticas são desenvolvidas em contextos em que, apesar da riqueza cultural (culturas, porém, diferentes da cultura dominante nas instituições escolares), infelizmente, prevalecem a precariedade e as más condições de trabalho das/dos docentes. A lógica da premiação, ao destacar o desempenho individual de algumas pessoas que, mesmo em condições bastante desafiadoras, conseguem bons resultados, imediatamente nos remete à seguinte pergunta: “se algumas pessoas podem (desenvolver práticas ‘exitosas’ mesmo em condições precárias), por que todas não podem?” Enfatizam-se, assim, o esforço e o mérito individual, a resiliência, a capacidade de ser criativo e “inovador”³ (sic) mesmo em contextos desafiadores. Sendo assim, em geral, deixa-se de lado a discussão sobre a necessidade da melhoria salarial e das condições de trabalho das/dos professoras/es da educação básica. Querem nos fazer acreditar que não se trata de um problema coletivo, de toda uma categoria profissional, e sim uma questão meramente individual.

De uma maneira semelhante como fizeram os professores Michael Apple e James Bean, quando organizaram o livro *Democratic Schools*, em 1995, nos Estados Unidos (Apple e Bean, 1995), espero que um dia cheguemos a compartilhar também experiências inspiradoras, em nosso País, de escolas (e não apenas das/dos educadoras/es individualmente) que desenvolvem práticas pedagógicas críticas, democráticas, inclusivas, descolonizadoras, antissexistas, antirracistas e anti-homofóbicas.

À guisa de conclusão, eu gostaria de enfatizar que este livro tem o mérito de tornar públicas práticas pedagógicas de professoras/es da educação básica (do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica) e oportunizar que elas sejam conhecidas para além dos contextos específicos em que elas foram desenvolvidas e dialoguem

³ Outra observação: “inovação” tornou-se a palavra da moda, nos últimos anos, na educação em razão da influência dos setores empresariais e privatistas na área educacional. Apesar da origem vir dos campos científico e tecnológico, essa palavra foi cooptada e vem sendo usada, nas últimas décadas, também por esses setores.



com práticas de outras/outros docentes de outras partes do país. Apesar de a maioria dos relatos ser individual, há também alguns textos assinados por dois ou mais professores/as, demonstrando que as práticas pedagógicas podem (e devem!) ser coletivas.

Tais relatos são também uma evidência empírica de que professoras/es da educação básica são produtoras/es de conhecimentos que são produzidos a partir da relação que elas/eles estabelecem com as práticas. Esses saberes são denominados, no campo da pesquisa sobre formação de professores, “conhecimentos profissionais docentes” (ver Nóvoa, 2022). Eles são extremamente importantes e, como faz este livro, devem ser reconhecidos e valorizados.

Por fim, a metáfora do diamante, usada para definir o nome do prêmio em questão, indica que este livro compartilha algo muito valioso e que, não tenho dúvidas, deve ser conhecido por educadoras/es do nosso País por meio da leitura desta obra. Desejo, então, a todas as pessoas uma boa leitura!



Referências

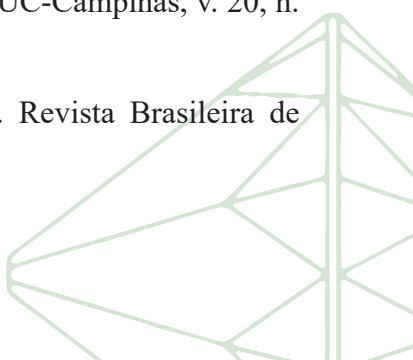
APPLE, M.; BEAN, J. (Org.). *Democratic Schools*. Alexandria: ASCD, 1995.

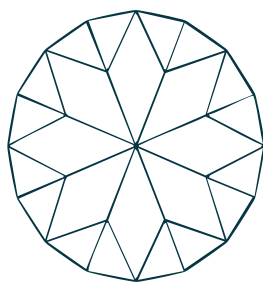
DINIZ-PEREIRA, J. E. Tendências da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: o estado do conhecimento. In: Kátia Augusta Curado; Viviane Volnei Pereira; Quérem Dias de Oliveira (Org.). **A formação de professores: trajetórias da pesquisa e do campo epistemológico**. Jundiaí: Paco Editorial, 2024, p. 19-72.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos PPGs Conceito 7 CAPES (2006-2015). *Práxis Educativa* (UEPG. Online), v. 17. P. 1-29, 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 20, n. 2, p. 127-142, 2015.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270129, p. 1-20, 2022.





Apresentação

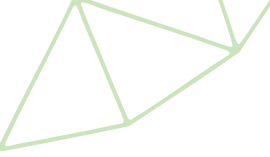
Nesta obra, apresentamos experiências pedagógicas exitosas de professores(as) que atuam na Educação Básica, vencedores, do concurso “Professor/a Diamante da Educação” realizada no contexto do V ELPED 2024, VIII Seminário do Programa de Residência Pedagógica do IFGoiano, IX Seminário de Iniciação à Docência do IF Goiano (Pibid) e III Seminário Internacional de Formação de Professores.

Este concurso, que, na edição dos textos que compõem esta obra, teve como objetivo reconhecer e valorizar práxis pedagógicas inovadoras⁴ que estão sendo desenvolvidas pelos(as) docentes da Educação Básica da rede municipal, estadual e Educação Profissional Tecnológica, foi inspirado em Dermeval Saviani, um dos mais renomados educadores e pesquisadores na área de formação docente.

A história se inicia no ano de 2017, em que nós participamos de um evento de formação de professores em Aracaju, Sergipe. Logo na palestra de abertura, conduzida pelo renomado educador Demerval Saviani, ficamos impressionadas com a entrega de um prêmio que reconhecia as práticas bem sucedidas de professores e professoras da Educação Básica daquele município. A proposta do prêmio era clara: valorizar as professoras e professores que, por meio de suas práticas cotidianas, constroem e fortalecem a Educação Básica, além de incentivar as pesquisas que surgem desse contexto e que alimentam a produção acadêmica e científica sobre a formação docente.

O reconhecimento a esses professores e essas professoras nos inspirou e emocionou profundamente. Ver a valorização de práxis pedagógicas no ensino, especialmente em escolas públicas da educação básica, nos tocou, no sentido da importância de dar visibilidade àqueles e àquelas que são a base das nossas pesquisas e que enfrentam os desafios do dia a dia nas salas de aula e, por vezes não são reconhecidos(as) como produtores(as) de conhecimentos.

⁴ Compreendemos que práxis pedagógica inovadora é algo que combina a ideia de práxis, ou seja, a ação consciente e reflexiva à luz da teoria com a inovação, que envolve criatividade, problematização e transformação de realidades educativas. Com Freire (2005,2006) entendemos que a inovação precisa estar vinculada a uma consciência crítica da realidade, caso contrário, pode se tornar apenas um modismo que não rompe com estruturas opressoras. Assim, na práxis inovadora em uma perspectiva crítica, questionadora, a inovação é usada para fortalecer o pensamento crítico e a emancipação dos(as) professores(as) e não para reforçar a lógica da eficiência e produtividade sem transformar a realidade educacional. Para que a inovação tenha sentido, ela precisa estar comprometida com a justiça social, a inclusão e a democratização do conhecimento.



Assim, a premiação, batizada com o nome do professor Demerval Saviani, trouxe à tona a relevância de integrar a prática educativa e a reflexão acadêmica, celebrando a práxis pedagógica que transforma realidades, enfim, do reconhecimento da narrativa das experiências de professores e professoras que estão em sala de aula.

Outro aspecto que nos marcou foi a entrega do prêmio feita pelo próprio Demerval Saviani, um momento de grande simbolismo e reconhecimento. A reação dos(as) professores(as) premiados(as), ao receberem a honraria de um pesquisador tão prestigiado, refletia o quanto esses gestos de valorização são significativos para a profissão docente.

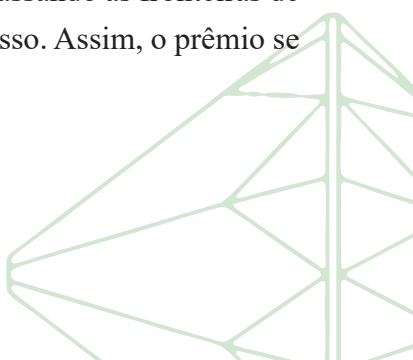
Motivadas por essa experiência, começamos a pensar em como trazer uma iniciativa semelhante para o estado de Goiás. Ao final da palestra, conversamos com o professor Saviani e compartilhamos nosso entusiasmo com a ideia. Ele nos encorajou a criar um prêmio em Goiás, o que nos deixou ainda mais empolgadas e comprometidas com essa proposta.

Dessa forma, em 2019, durante o planejamento de nosso evento institucional, o Encontro de Licenciaturas e Pesquisa em Educação do IF Goiano (ELPED), realizado bianualmente, sugerimos lançar a 1ª edição do Prêmio Diamantes da Educação, com o propósito de valorizar e dar visibilidade aos(as) professores(as) da Educação Básica em suas diversas modalidades, ideia que foi aceita pela comissão organizadora.

Nosso objetivo era ir além do reconhecimento local e oferecer uma oportunidade para que professores(as) de qualquer região do Brasil pudessem apresentar suas práticas inovadoras, reforçando a importância da inovação e criatividade no ensino e incentivando uma educação que transcenda os métodos tradicionais. Temos o pressuposto que, reconhecer as boas práxis pedagógicas de professores(as) da Educação Básica é fundamental para fortalecer o compromisso com uma educação que prime pela justiça social e emancipação humana.

Premiar os(as) professores(as) da Educação Básica é uma forma de valorizar e destacar o esforço e a dedicação que colocam em suas práticas. O reconhecimento público não só legitima o trabalho árduo desses(as) profissionais, mas também os motiva a continuar inovando e buscando melhores estratégias de ensino e luta por desenvolvimento profissional e justiça social. Além disso, as premiações inspiram outros(as) educadores(as) a revisitar e aprimorar suas próprias metodologias, criando um efeito multiplicador que beneficia a comunidade escolar como um todo.

Na primeira edição do concurso, intitulada “Prêmio Professores(as) Diamante da Educação”, realizada em 2019, o foco das experiências apresentadas estava centrado, principalmente, nos estados de Goiás e Mato Grosso, com a participação de diversos professores(as) do sudoeste goiano. A segunda edição do prêmio, realizada em 2021, ocorreu em meio à pandemia de Covid-19 e expandiu seu alcance, recebendo inúmeras inscrições de diferentes cidades e estados brasileiros, ultrapassando as fronteiras de Goiás e alcançando locais como Rio de Janeiro, Salvador, Tocantins e Mato Grosso. Assim, o prêmio se consolidou como uma iniciativa de abrangência nacional.



Na terceira edição do “Prêmio Professores(a) Diamante da Educação”, realizada em 2024, recebemos mais de 50 trabalhos oriundos de diversos estados, incluindo Amapá (com destaque para Oiapoque), Amazonas, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Santa Catarina, entre outros. Os trabalhos selecionados estão apresentados nesta obra, refletindo a diversidade e a riqueza das práxis pedagógicas inovadoras desenvolvidas em todo o Brasil.

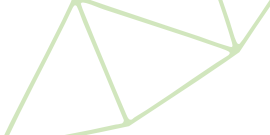
O reconhecimento e a visibilidade conferidos aos(as) professores(as) da Educação Básica, além de incentivar o intercâmbio de experiências e a disseminação de práxis bem-sucedidas, contribuem para o avanço da pesquisa em educação, da visão dos(as) professores(as) como protagonistas e produtores(as) de conhecimentos, e não apenas consumidores(as) de ideias, conhecimentos produzidos por pessoas que desconhecem o contexto da Educação Básica. Ainda, esse tipo de reconhecimento também ajuda a elevar o status da profissão docente, mostrando que o trabalho realizado em sala de aula é importante para a formação de cidadãos críticos, políticos e participativos.

Portanto, ao reconhecer o trabalho de professores(as) da Educação Básica, não pretendemos aderir à lógica da premiação meritocrática, que frequentemente ignora a dimensão coletiva e colaborativa da docência e corre o risco de reforçar o individualismo e a competição entre profissionais. Como alerta Diniz-Pereira (2015), é preciso estarmos atentos(as) à construção social do individualismo na profissão docente, que pode enfraquecer a identidade coletiva dos(as) professores(as) e comprometer práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Assim, mais do que premiar professoras/res, buscamos valorizar trajetórias que inspirem a reflexão crítica, a inovação e o compromisso ético com a educação pública, compreendendo os(as) docentes como sujeitos coletivos e pesquisadores(as) de sua própria práxis docente.

Com Nóvoa (2017,2023), compreendemos a importância de os professores da educação básica se dedicarem a estudos que analisem as realidades escolares e as práticas docentes. “O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola” (Nóvoa, 2017, p.1128).

Assim, a publicação desta obra valoriza as experiências de narrativas sistematizadas por professores e professoras da Educação Básica, em que assumimos teoricamente e epistemologicamente o reconhecimento que eles e elas também são capazes de contribuir para a produção de conhecimento. Conforme Nóvoa (2017,p.1129), defendemos a importância e necessidade de os professores também assumirem a autoria de trabalhos publicados. Afinal, como ele diz, “Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas” e ainda afirma que “[...]Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente”.

A obra foi dividida em quatro partes, cada uma destacando experiências pedagógicas exitosas e inovadoras realizadas na Educação Básica. Na primeira parte, intitulada Práxis Pedagógica Inovadora no Ensino Fundamental, serão apresentados textos que exploram diferentes abordagens acerca do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. Essa seção reúne os seguintes textos com respectivos autores:



Caminhos de Dança: Uma Experiência Estético-Sensível de uma Escola do Campo, de Jovair Batista de Jesus; Projeto Horta e Matemática: Gerando Renda e Conhecimento de Schayla Letyelle Costa Pissetti; Releituras do Cerrado: Chapeuzinho Laranja e o Lobo-Guará de Thamyres de Oliveira Dia Bessa; I Semana do Cerrado: Valorizando Nosso Patrimônio Natural – São Luís de Montes Belos, Goiás dos autores Debora Leticia Silva de Araujo e Warly Arthur Borges Aquino.

Na segunda parte, intitulada Práxis Pedagógica Inovadora no Ensino Médio, a obra destaca iniciativas criativas e transformadoras no contexto do Ensino Médio, que ampliam as possibilidades de aprendizagem e engajamento dos estudantes. Essa seção conta com o texto, O Cinema Enquanto Recurso Didático para o Ensino de História: Experiências Formativas no Ensino Médio de Lucas Lino da Silva.

Na terceira parte, intitulada Práxis Pedagógica Inovadora na Educação de Jovens e Adultos, são abordadas práticas pedagógicas que atendem às especificidades desse público, com foco em promover o protagonismo e a inclusão por meio de estratégias criativas e contextualizadas. Essa seção apresenta o texto: Uma Proposta para a Alfabetização Científica e Tecnológica de Estudantes em Privação de Liberdade: A Ficção Científica como Recurso Didático dos autores Roni França Silva e Valdir Merib Machado

Na quarta parte, intitulada Práxis Pedagógica Inovadora na Educação Profissional e Tecnológica, são apresentadas práticas que unem formação técnica e humanística, destacando a relevância da Educação Profissional e Tecnológica para a preparação integral dos estudantes. Essa seção traz os seguintes textos: Projeto Itinerância do Laboratório de Anatomia: Uma Perspectiva Inclusiva de Thiago Fernandes Qualhato e Desenvolvimento das Marcas Formativas do SENAC: Um Relato de Experiência, da autora Andreza Alves Vieira.

A história do “Prêmio Diamantes da Educação” está viva e continua sendo escrita por muitas e muitas mãos, principalmente, os(as) gestores(as) e muitos(as) outros(as) servidores(as) do IF Goiano que se juntam e se juntaram a nossa ideia de dar visibilidade àqueles(as) que constroem a Educação Básica em nosso país.

Rosenilde Nogueira Paniago

Patrícia Gouvêa Nunes




Referências

DINIZ-PEREIRA, J. E. Síntese sistemática de pesquisas sobre práticas pedagógicas no Brasil: uma análise da produção acadêmica dos PPGs Conceito 7 CAPES (2006-2015). *Práxis Educativa* (UEPG. Online), v. 17. P. 1-29, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>.



Sumário

Parte 1

Práxis Pedagógica Inovadora no Ensino Fundamental

CAMINHOS DE DANÇA: UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-SENSÍVEL DE UMA ESCOLA DO CAMPO

Jovair Batista de Jesus, Luciana Gomes Ribeiro e Andreza Alves Vieira

PROJETO HORTA E MATEMÁTICA: GERANDO RENDA E CONHECIMENTO

Thamyres de Oliveira Dia Bessa

RELEITURAS DO CERRADO: CHAPEUZINHO LARANJA E O LOBO-GUARÁ

Schayla Letyelle Costa Pissetti

I SEMANA DO CERRADO: VALORIZANDO NOSSO PATRIMÔNIO NATURAL – SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, GOIÁS

Debora Leticia Silva de Araujo e Warly Arthur Borges Aquino

Parte 2

Práxis Pedagógica Inovadora no Ensino Médio

O CINEMA ENQUANTO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ENSINO MÉDIO

Lucas Lino da Silva



Parte 3

Práxis Pedagógica Inovadora na Educação de Jovens e Adultos

UMA PROPOSTA PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE ESTUDANTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A FICÇÃO CIENTÍFICA COMO RECURSO DIDÁTICO

Roni França Silva e Valdir Merib Machado

Parte 4

Práxis Pedagógica Inovadora na Educação Profissional e Tecnológica

**PROJETO ITINERÂNCIA DO LABORATÓRIO DE ANATOMIA:
UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Thiago Fernandes Qualhato

**DESENVOLVIMENTO DAS MARCAS FORMATIVAS DO SENAC:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

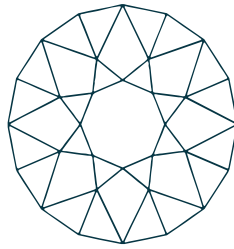
Andreza Alves Vieira





Parte 1

*Práxis Pedagógica Inovadora
no Ensino Fundamental*



CAMINHOS DE DANÇA: uma experiência estético-sensível no contexto escolar rural

Jovair Batista de Jesus²

1. Introdução

Este relato objetiva compartilhar a práxis de ensino, desenvolvida pelo professor Jovair Batista de Jesus nas aulas de Arte da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental “Vale do Rio Doce”, situada a 45 quilômetros da cidade de Rio Verde/GO, com 153 alunos matriculados e assíduos no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), com idade entre 10 e 15 anos, no primeiro semestre de 2022.

A proposta pedagógica foi desenvolvida como parte do projeto de pesquisa, intitulado “Da dança que se pensa para a dança que se dança”, do Mestrado Profissional em Artes do IFG, Campus Aparecida de Goiânia/GO (Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG por meio do projeto CAAE 52932021.8.0000.8082) no período de 2022 a 2023, partindo da perspectiva da dimensão estético-sensível e da pedagogia crítico-emancipatória. Nesse sentido, compreende-se a relevância de trabalhar a dança na escola em uma perspectiva crítica, possibilitando o desenvolvimento da experiência corporal estética dos alunos, permitindo que os mesmos sejam protagonistas do seu próprio corpo, movimentos, sentimentos, emoções e dança, enfim, da sua própria existência.

O principal objetivo da proposta pedagógica foi possibilitar aos alunos uma experiência no domínio do mover criativo e poético, deixando o senso comum. O intuito foi provocar o corpo e o movimento em experiências distintas das funcionalidades utilitárias, proporcionando experiências sensoriais, artísticas e corporais relacionadas à construção de conhecimentos sobre a dança na escola, de modo que as crianças possam se reconhecer como produtoras de realidades e sentidos através da dança.

² Mestre em Artes (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Rede PROFARTES). Licenciado em Artes (Centro Universitário ETEP) e Licenciado em Educação Física (UNIRV). Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Rio Verde - GO. E-mail: prof-jovair@hotmail.com

Justifica-se a realização dessa proposta pedagógica, uma vez que a dança na escola dentro de um processo de ensino e aprendizagem planejado adequadamente poderá contribuir para que o aluno seja protagonista de suas experiências corporais, permitindo que ele exerça sua autonomia ao experimentar e vivenciar o próprio corpo através do movimento dançante diferente de modelos pré-formatados. Dessa forma, Marques (2011) destaca que a arte-dança deve ser vivenciada na escola, pois ela estimula as sensações e emoções, ao mesmo tempo que promove o pensamento reflexivo numa perspectiva crítico-emancipatória que proporciona a liberdade e a autonomia dos alunos para a vida em sociedade.

O capítulo foi dividido em quatro etapas. O primeiro tópico aborda o escopo da proposta pedagógica e a avaliação diagnóstica; o segundo abrange as ferramentas propulsoras de aprendizagem; o terceiro fala sobre o processo dançante e o quarto tópico finaliza com os depoimentos e documentário. Nas considerações finais, são apresentadas as principais reflexões sobre a proposta desenvolvida, apresentando a relevância de desenvolver trabalhos com dança na escola na perspectiva da dimensão estético-sensível e da pedagogia crítico-emancipatória.

2. Trajetórias da dança: caminhos e vivências no ambiente escolar

A proposta pedagógica de produções artístico-pedagógicas de dança na escola ocorreu no período de março a junho de 2022, nas aulas de Arte, abrangendo 20 aulas em cada turma. O objetivo das ações propostas foi ampliar o olhar dos alunos para a dança, tirando-os de um lugar reproducionista e limitado para um contexto mais amplo, aberto e subjetivo, proporcionando novas oportunidades de vivenciar a dança. As ações foram planejadas e executadas conforme as etapas descritas a seguir.

2.1 Avaliação diagnóstica

Nesse primeiro momento, foi necessário conhecer e mapear os tipos de experiência que os alunos já haviam vivenciado com a dança. A proposta é partir do contexto histórico e social dos alunos, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos prévios, para a partir daí desenvolver as ações de dança.

Ressalta-se a importância do desenvolvimento dessa etapa, uma vez que o docente precisa valorizar os saberes e experiências prévias dos alunos, utilizando esses conhecimentos como recurso pedagógico (Freire, 2019). Ou seja, para que o professor possa desenvolver sua práxis pedagógica de forma humanitária, libertadora, emancipadora e vitalizada, o seu trabalho não pode se basear apenas na educação tradicional. Dessa forma, para que a aprendizagem seja significativa para os alunos, é necessário que ela esteja relacionada aos tipos de experiências vividas por eles, tornando esse processo de ensino e aprendizagem mais interessante e significativo.

Para conhecer o perfil dos alunos foi necessário observar suas vivências, experiências e envolvimento culturais com a dança. Dessa forma, foi elaborado um questionário com perguntas abertas envolvendo os tipos de dança conhecidos e/ou vivenciados por eles, para ser respondido individualmente.

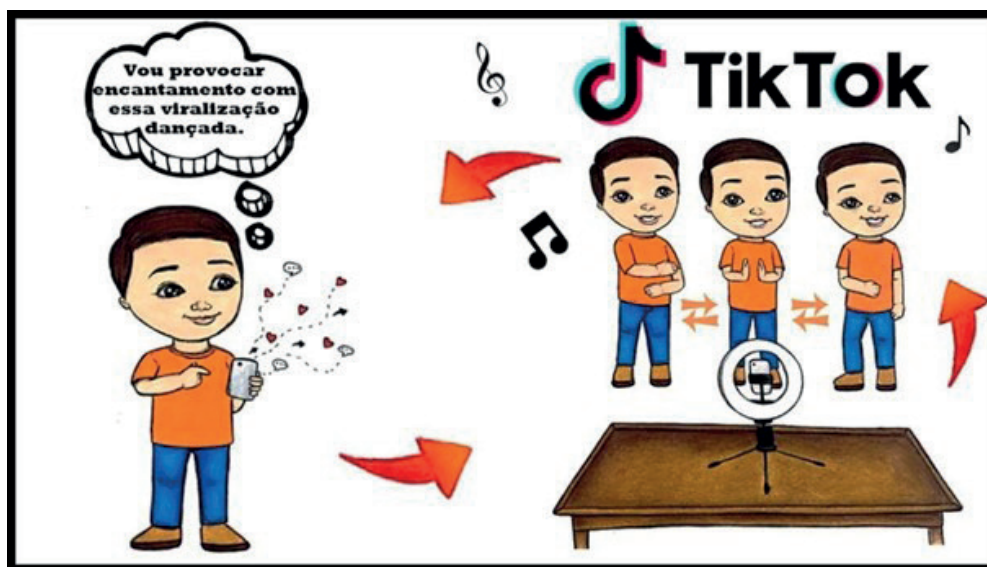
Para facilitar o acesso dos alunos e agilizar a coleta e tabulação dos resultados, foi escolhida a ferramenta Google Forms para aplicação dos questionários. O link do formulário foi enviado aos alunos via grupo de WhatsApp de cada turma.

A segunda etapa do diagnóstico ocorreu após a conclusão dos questionários. Foi solicitado aos alunos que produzissem um vídeo curto deles mesmos em um momento de dança, com música e coreografia à sua escolha, de acordo com suas vivências. O vídeo deveria ser postado no grupo de WhatsApp da turma para socializar esse momento. Porém, caso o aluno não se sentisse à vontade, poderia enviar o vídeo via WhatsApp, apenas para o professor.

Com as informações recebidas, pode-se verificar que tipos de dança os alunos já haviam experienciado, sendo que os estilos apresentados foram funk, country e forró, com destaque para o funk vinculado às mídias sociais. Analisando esses dados percebe-se que os estilos de danças apresentados estão relacionados com as variações culturais provenientes do convívio familiar e da sua origem sociocultural.

Uma observação relevante decorrente da análise dos vídeos recebidos é que pouquíssimos alunos haviam enviado criações inéditas ao gravarem seus vídeos de dança. Verificou-se que isso ocorre devido ao fato que na atualidade as experiências com a dança vivenciadas pelas crianças acontecem principalmente por meio dos recursos midiáticos, em especial o TikTok. A coreografia “Desenrola, bate e joga de ladinho” foi a mais escolhida pelos alunos ao gravarem seus vídeos, conforme ilustra a figura 1. Por estar em uma escola rural, não era esperado que os alunos tivessem tanto contato com as tecnologias da comunicação, principalmente pela dificuldade de acesso à rede de internet. No entanto, ficou evidente que a tecnologia está rompendo as barreiras geográficas e alcançando as pessoas até mesmo nos locais mais remotos do município.

Figura 1 - Reconhecimento das experiências de danças vivenciadas pelos alunos



Fonte: elaborada pelos autores (2024).

³ Link para o vídeo da coreografia: <https://www.instagram.com/reel/CoKfIPtMcQk/?igshid=NjIwNzIyMDk2Mg==>

2.2 Ferramentas propulsoras de aprendizagem

Para realizar essa etapa foi necessário reunir as turmas separadamente para discutir quais seriam os processos aplicados na elaboração das ações artísticas a serem desenvolvidas na situação de aprendizagem. Dessa forma, foram escolhidas, juntamente com os alunos, as seguintes ferramentas metodológicas para potencializar o processo artístico com a dança: portfólio, grupo de WhatsApp da turma, Tik Tok e Instagram.

2.2.1 Portfólio

Foi proposta aos alunos a elaboração de um portfólio individual para registrar suas experiências com a dança durante o processo de aprendizagem. Os registros poderiam ser feitos por meio das impressões, narrativas, textos, mensagens, poemas, desenhos, dentre outros. O portfólio englobou as atividades teórico-pedagógicas criadas pelos alunos no decorrer do processo investigativo. Ao final de cada ação pedagógica, os alunos recebiam uma folha em branco para fazerem o registro da sua experiência com a dança naquele momento. A figura 2 a seguir ilustra essa etapa:

Figura 2 - Portfólios dos alunos



Fonte: acervo pessoal dos autores (2024).

2.2.2 Grupos de Whatsapp

O grupo de WhatsApp criado para cada turma proporcionou um espaço interativo para aproximar os alunos nas discussões relacionadas aos processos criativos de suas próprias danças. A ferramenta serviu como um recurso pedagógico relevante, pois permitiu que os alunos tivessem um espaço seguro para trocar experiências, trazer sugestões, compartilhar situações, vídeos, fotos, imagens e demais vivências relacionadas ao processo criativo de dança.

Para trazer esse sentimento de pertencimento, foi proposto pelo professor que os próprios alunos escolhessem um nome para seus respectivos grupos de WhatsApp por meio de um processo criativo, relacionando-o com a dança. A figura 3 ilustra esse processo criativo:

Figura 3 - Ilustração do processo de construção dos grupos de WhatsApp



Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Os alunos foram reunidos, e a proposta foi apresentada para eles. A turma foi dividida em quatro grupos, e cada grupo teve dez minutos para se reunir e pensar na sugestão do nome, com a sua respectiva justificativa. Ao final do tempo, os grupos fizeram suas apresentações e foi realizada uma votação com a turma toda para escolher o nome que mais se relacionasse com a proposta de dança. Os nomes escolhidos por cada turma foram: King Dance, Si Solte, Art'Dance, Dart's, DançAlma, ALD (Arte, Liberdade e Dança), Vent'Dance e Espirit'Dance.

2.2.3 Tik Tok

Através da avaliação diagnóstica pode-se perceber que as crianças estão muito envolvidas com a danças midiáticas vinculadas ao Tik Tok, uma rede social que compartilha vídeos curtos de assuntos diversos. Uma das características dessa mídia é ter vídeos considerados virais, de modo que a coreografia “desenrola bate e joga de ladinho” foi a que mais se destacou em todas as séries e turmas. Dessa forma, partindo do reconhecimento e valorização das experiências dos alunos, buscou-se aproveitar essa descoberta para planejar as ações dançantes com os mesmos, contribuindo para o processo criativo de dança na Escola.

Allemand e Bonfim (2021, p. 28), apaixonadas pelo resultado que o Tik Tok proporciona ao processo criativo de dança na escola, esclarecem:

[...] o aplicativo é uma ferramenta muito potente de criação artística, em função de seus inúmeros recursos e da facilidade em sua utilização. A experiência nos mostrou que é possível incentivar a criação em dança, em detrimento do ensino reprodutivista, porém, também percebemos que é preciso partir das referências de Dança da comunidade escolar, para chegar a um lugar comum de ensino-aprendizagem, onde as duas partes ensinem e aprendem diferentes formas de se mover e de estar no mundo.

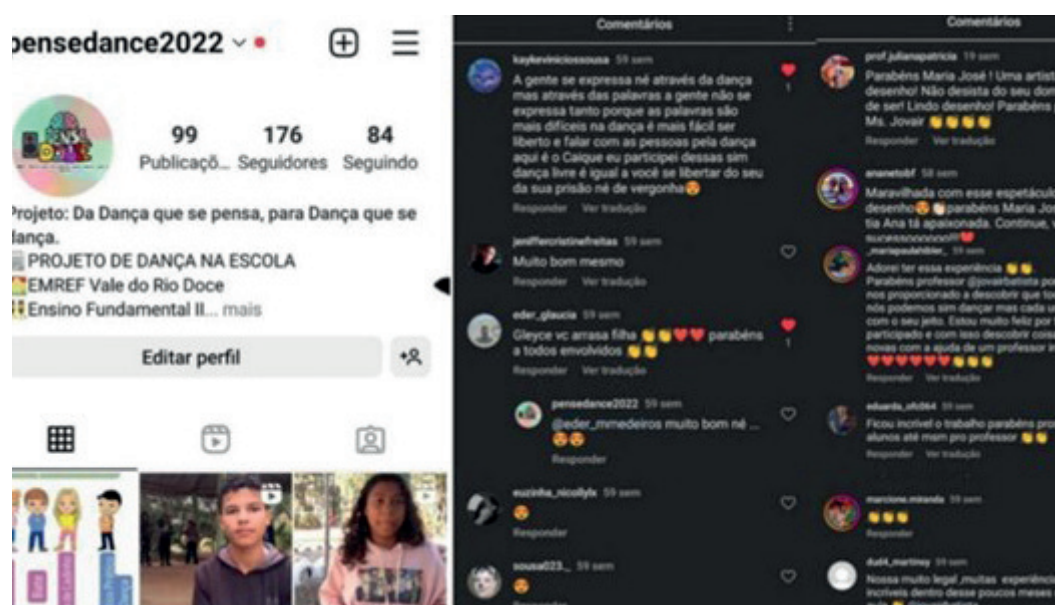
Nesse sentido, considerando que os alunos possuíam diversas referências midiáticas de dança relacionadas a coreografia “desenrola, bate e joga de ladinho” do Tik Tok, utilizou-se como estratégia pedagógica o desdobramento da coreografia original para a criação de novas coreografias baseadas nos verbos desenrolar, bater e jogar, ampliando seus sentidos e proporcionando aos alunos uma experiência de dança numa dimensão estético-sensível.

2.2.4 Instagram: perfil @pensedance2022

Durante as reflexões e discussões com os alunos, foi sugerido por eles a criação de um espaço interativo onde eles pudessem armazenar os registros e compartilhar suas vivências dos processos criativos em dança, tendo em vista que tiveram uma experiência positiva ao compartilhar a sua dança nos grupos de WhatsApp da turma.

Dessa forma, visando potencializar o fazer artístico da dança na Escola, optou-se por utilizar o Instagram, criando um perfil denominado “@pensedance2022”, conforme ilustra a figura 4. O objetivo inicial foi armazenar e possibilitar aos alunos o acesso ao conteúdo desenvolvido por eles e pelos colegas das demais turmas, criando um ambiente de socialização e compartilhamento do conhecimento. No entanto, pôde-se perceber ao longo do processo que essa ação de dança foi contagiante, alcançando toda a comunidade escolar. Ao compartilhar as ações na rede social, outros sujeitos foram envolvidos no processo, tais como professores, funcionários administrativos, coordenador escolar, gestor, profissionais de apoio, a tia da cantina e da limpeza.

Figura 4 - Desenho do perfil do Instagram @pensedance2022



Fonte: elaborada pelos autores (2024).

Ressalta-se a importância de utilizar os recursos tecnológicos no desenvolvimento das ações pedagógicas na escola. Conforme Paiva (2008), a cultura midiática digital proporciona uma interação dinâmica, inclusiva e participativa dos sujeitos na busca pelo conhecimento, contribuindo para um processo de ensino e aprendizagem autônomo.

[...] apreciamos as conexões entre a oralidade, visibilidade e tecnicidade, num momento em que deixamos de ser meramente agentes passivos numa comunicação e formação cultural massiva, excludente e vertical, e passamos à condição de agentes ativos num processo mais participante, interativo, literalmente comunicacional. Eis uma perspectiva que concebe essa cultura como afirmativa, na medida em que esta pode levar os indivíduos em grupos sociais a modalidade de desenvolvimento, pela utilização dos processos técnicos como meios de intervenção na realidade, o que significa a conquista da autonomia, emancipação e inclusividade (Paiva, 2008, p. 5).

Nesse sentido, os alunos se tornaram protagonistas do processo criativo de dança, e quanto mais participavam das ações, mais se envolviam e se tornavam engajados no acesso e compartilhamento das produções dançantes postadas no perfil @pensedance2022. Dessa forma, a plataforma permitiu uma ampliação dessas interações para além dos muros da escola, alcançando também os familiares e amigos das crianças na socialização de suas produções artísticas.

2.3 Processo dançante

O processo dançante foi baseado na coreografia “desenrola, bate e joga de ladinho”, trabalhado separadamente as ações apresentadas na letra da música: desenrolar, bater e jogar. A proposta pedagógica foi construída em cinco passos: experimentação corporal; seleção de movimentos; composição das coreografias, apresentações e assinaturas.

Nesse contexto, Vieira (2018, p. 162) apresenta contribuições relevantes sobre como ensinar e aprender dança na escola.

Nesse processo de ensino e aprendizagem não devemos restringi-lo à cópia de passos, mas criar possibilidades que contemplem o prazer pela criação, execução, compreensão, apreciação e contextualização do movimento poético, pois, desse modo, acreditamos que estamos tratando a dança como área de conhecimento.

Assim, o objetivo desse processo dançante foi partir da experiência em dança reproducionista que os alunos já conheciam para um movimento subjetivo e autoral.

2.3.1 Experimentação corporal

Nessa etapa foi apresentada aos alunos a proposta da situação de aprendizagem em uma roda de conversa, partindo dos verbos desenrolar, bater e jogar. Ao falar com os alunos, foi feita uma provocação questionando-os sobre novas formas de utilizar o movimento no corpo com base na coreografia “desenrola, bate e joga de ladinho”. Eles sugeriram algumas opções, as quais destaquei serem diferentes da coreografia estudada, explicando que existem várias formas de executar a mesma ação.

Para o processo de pesquisa corporal, os alunos foram (re)criando possibilidades de perceber os movimentos em seu próprio corpo. Solicitei que eles caminhassem pela sala de aula ao som de uma música. Então, ao meu sinal, todos deveriam criar um movimento relacionado à ação sugerida pelo professor. Isso foi feito várias vezes, e a cada sinal, os alunos deveriam experimentar um movimento diferente para a mesma ação sugerida.

Destaca-se que a experiência corporal e sensorial possibilita saberes sensíveis ao incentivar “não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (Duarte Júnior, 2001, p. 23).

Esse processo foi replicado em três momentos distintos, trabalhando separadamente os verbos desenrolar, bater e jogar, conforme mostra a figura 5:

Figura 5 - Recorte de vídeos de dança com experimentações de novos movimentos



Fonte: acervo dos autores (2024).

2.3.2 Seleção de movimentos

Para essa etapa, convidei os alunos para uma troca coletiva, em que tiveram a oportunidade de discutir e escolher cinco movimentos dos vivenciados na etapa anterior que eles consideraram mais dinâmicos e criativos, conforme a figura 6. Cada movimento escolhido recebeu um nome criado pelos alunos para identificação no processo de composição coreográfica. A seleção desses movimentos originou uma partitura coreográfica, aplicada na elaboração das suas criações artístico-pedagógicas de dança no contexto escolar.

Figura 6 - Roda de conversa e seleção de movimentos corporais



Fonte: acervo dos autores (2024).

2.3.3 Composições coreográficas

Nessa etapa, foi solicitado aos alunos que utilizassem os movimentos selecionados no momento anterior para criar um exercício coreográfico. Dessa forma, ao final de cada ação relacionada aos verbos desenrolar, bater e jogar teríamos uma pequena coreografia inédita criada por cada turma. Para finalizar o processo de criação coreográfica, solicitei que os alunos unificassem as três pequenas coreografias (desenrolar, bater e jogar) formando apenas uma. Essa ação proporcionou a criação de um movimento dançante mais abrangente e subjetivo, ilustrado na figura 7:

Figura 7 - Criação coreográfica para ação de bater



Fonte: acervo dos autores (2024).

Para finalização do processo de composição coreográfica, os alunos ensaiaram as suas produções, explorando as suas criações em diferentes ritmos e posicionamentos corporais. Dessa forma, cada aluno foi alocado em ambientes diferentes (dentro e fora da sala de aula) e em diferentes composições (em fila, em círculo, de costas um para o outro, etc.), de modo que eles pudessem deixar seus corpos mais abertos à experiência, aprimorando seus movimentos com autonomia e explorando a subjetividade da sua dança.

Ferraz e Fusari (2018) reforçam essa ideia ao afirmar que a escola é um espaço de sistematização do conhecimento através do processo de ensino e aprendizagem. É um ambiente onde os alunos encontram a oportunidade de conectar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos sociais e culturais. Desse modo, a arte-dança pode ser ensinada e aprendida na escola, ampliando o repertório de conhecimento dos alunos de forma crítica e autônoma, despertando novas formas de ser, estar e pensar o mundo.

2.3.4 Apresentações

Ao final do processo de composição coreográfica, os alunos estavam prontos para realizar a apresentação de dança para os demais colegas. Esse foi um momento importante para que os alunos pudessem interagir entre as turmas e pudessem apreciar as coreografias criadas por cada sala. É interessante ressaltar que, embora o processo pedagógico tenha sido o mesmo em todas as séries, as coreografias desenvolvidas não foram iguais, pois cada turma apresentou uma dança diferente, criativa e original, conforme mostra a figura 8:

Figura 8 - Recorte de vídeos de apresentação de coreografias na escola



Fonte: acervo dos autores (2024).

Conforme Porpino (2018), ressalta-se que uma proposta pedagógica de dança na escola deve proporcionar aos alunos uma experiência estética ampla ao integrar a educação e a vida. A dança não deve ser usada como mero antídoto para amenizar o estresse ou como apenas mais uma ferramenta pedagógica para ensinar o conteúdo curricular, mas deve levar em consideração a experiência corporal como produtora de sentidos e realidades. Ou seja, a dança como vivência estética deverá provocar os alunos em novas possibilidades de criação, compreensão e interpretação do mundo.

2.3.5 Assinaturas

A última etapa consistiu na gravação de um vídeo individual de cada um dos alunos dançando. Cada aluno teve liberdade para escolher a música e os movimentos, destacando a sua dança “hoje”, ou seja, após a participação nas ações de dança desenvolvidas. Essa etapa foi intitulada como assinatura, pois demonstra a subjetividade dos alunos ao expressarem seus próprios movimentos de dança. O objetivo dessa etapa foi verificar o processo de transformação desde o primeiro vídeo gravado.

Foi interessante perceber que a maioria dos alunos apresentou vídeos com movimentos autorais e inéditos, e até mesmo os que apresentaram ações parecidas com as familiarizadas no Tik Tok re(criaram) seus movimentos, incorporando sua própria subjetividade, ou seja, sua assinatura, conforme ilustra a figura 9 a seguir:

Figura 9 - Assinaturas: movimentações desvinculadas de modelos pré-formatados



Fonte: acervo dos autores (2024).

2.4 Depoimentos e documentário

O marco final das dinâmicas pedagógicas de dança na escola foram os depoimentos. Essa ação foi desenvolvida para finalização da pesquisa do projeto “Da dança que se pensa para a dança que se dança”. Nessa etapa, foram gravados os depoimentos com as narrativas e impressões dos alunos ao expor seu envolvimento, reflexões e reverberações vivenciadas nesse processo dançante, conforme representado na figura 10:

Figura 10 - Ilustração referente a dinâmica dos depoimentos



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Por meio dos depoimentos dos alunos e o grande volume de registros audiovisuais, orais, escritos e imagéticos obtidos durante o processo dançante foi possível elaborar um vídeo-documentário intitulado “Dança, você faz eu me sentir muito confusa, mas eu adoro você⁴” narrando todo o processo artístico da dança na escola, conforme a figura 11. O objetivo do documentário foi apresentar os alunos como sujeitos da sua própria realidade, com suas particularidades, emoções, sensações e transformações.

Figura 11 - Ilustração da criação do Vídeo-documentário



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

⁴ Disponível para acesso no link: <https://youtu.be/QsFk6xjSenI>

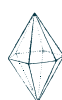
Em relação ao processo de transformação, Paulo Freire (2014, p. 53) nos mostra que “essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser indeterminado. A diferença entre o ser inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”. Nesse contexto, compreende-se que essa proposta artístico-pedagógica de dança na escola provocou um deslocamento nos alunos, mesmo que mínimo, trazendo-os de um lugar comum para uma nova realidade em um movimento que possibilita a expansão de conceitos com reflexão, criticidade e autonomia. Ou seja, é a dança que se dança, de forma consciente, conectada ao sujeito e ao seu lugar no mundo.

3. Considerações finais

O objetivo da proposta pedagógica foi promover o deslocamento dos alunos de um contexto comum e limitado ampliando suas experiências com a dança para um lugar intrigante e de atenção. O processo criativo de arte-dança proporcionou aos alunos novas sensações, emoções e significados, permitindo a descoberta de novas possibilidades de vivência no próprio corpo e no mundo.

Nesse cenário, a escola se apresenta como um ambiente acolhedor para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos alunos, estimulando sua criatividade, através dos processos artísticos com a dança. Neste ambiente, o professor pode desempenhar um papel essencial ao adotar uma perspectiva crítica de educação, desenvolvendo a autonomia dos alunos, valorizando suas experiências e vivências para novas aprendizagens.

A socialização dessa experiência pode incentivar outros professores a refletirem sobre a relevância da dança na escola e o seu papel na produção de conhecimentos para o exercício estético-sensível e a formação de alunos mais críticos, autônomos e conscientes do seu papel na sociedade.

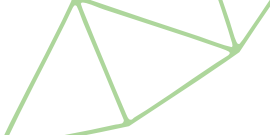


Referências

ALLEMAND, Débora Souto; BONFIM, Larissa. Diálogos entre Dança na Escola e dança no TikTok: Propostas no ensino remoto. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-30, 2021. DOI: 10.5965/141457310241 2021e0112. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20480>>. Acesso em: 03 de jan. de 2024.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2018.



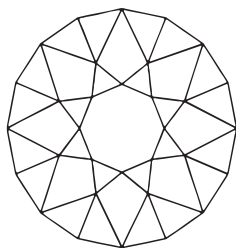
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 61 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIVA, Claudio. Elementos para uma epistemologia da cultura midiática. Culturas Midiáticas. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal da Paraíba, Ano I, n. 01, jul. /dez. 2008.** ISBN 978-85-61165-21-5.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é Educação: interfaces entre corporeidade e estética.** Natal, RN: EDUFRN, 2018.

VIEIRA, Marcílio de Souza. Tessituras da dança: o seu fazer artístico, o seu viver, o seu ensinar e aprender. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 35, n. 35, p. 143–170, 2018. Disponível em: <<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/494>>. Acesso em: 12 de fev. de 2024.



PROJETO HORTA E MATEMÁTICA: gerando renda e conhecimento

Schayla Letyelle Costa Pissetti⁵

1. Introdução

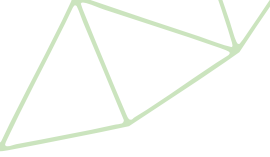
Com atuação há mais de vinte anos na área da Educação, já perdi as contas de quantas vezes escutei a frase “eu tenho pavor de matemática!”. A verdade é que não é a Matemática que causa pânico, ojeriza ou estranhamento...o verdadeiro pavor é causado pelo fato de não se conseguir compreendê-la. É difícil gostar daquilo que não se entende. Assim, pode-se dizer que o desconhecimento é o verdadeiro causador da repulsa.

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) endossam essas afirmações. O Pisa tem como foco avaliar três domínios básicos dos estudantes com idade média de quinze anos do mundo todo, em matemática, leitura e ciências. Os últimos dados, divulgados em 2023, referentes às provas aplicadas em 2022, demonstram o fracasso do ensino e da aprendizagem no Brasil em relação à Matemática. Segundo dados divulgados pelo Inep⁶, 73% dos estudantes brasileiros registraram baixo desempenho, ou seja, não alcançaram o nível básico em Matemática, considerado o mínimo para que consigam compreender o essencial relacionado a essa área do conhecimento, e exercer sua cidadania (Brasil, 2023).

Ao refletir sobre esses resultados, surgem os questionamentos: quem responsabilizar por esses resultados? A escola? O sistema vigente? Os próprios estudantes? Os professores? As metodologias, materiais ou dinâmicas de ensino são insuficientes? O fato é que dificilmente haverá um consenso sobre isso.

⁵ Doutora em Educação, licenciada em Matemática e Pedagogia. Professora da rede municipal de ensino de Lages, SC, e da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). schayla@gmail.com

⁶ Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf. Acesso em 12/06/2024.



Segundo D'Ambrosio (2005), um dos fatores que leva ao baixo desempenho escolar são as metas da Educação Matemática, que permanecem estagnadas há anos. D'Ambrosio ressalta acerca da mesmice do ensino, no sentido de perceber que os objetivos de ensinar Matemática continuam sendo os mesmos há séculos. Paradoxalmente, o que deveria atender às demandas contemporâneas, continua sendo arcaico e ultrapassado. Ademais,

as metas da Educação Matemática continuam sendo aquisição de competências que são, em grande parte, irrelevantes, obsoletas e desinteressantes na sociedade atual. A grande meta é preparar as gerações futuras para um novo modelo de civilização, que a nossa geração não conhece, nem pode vislumbrar, e que será por elas proposto. A criatividade das novas gerações deve ser estimulada (D'Ambrosio, 2005, p. 02).

Imenes (1990) destaca outros problemas relacionados ao baixo desempenho escolar. Os participantes de sua pesquisa alegam que o autoritarismo e as metodologias utilizadas pelos professores, além da descontextualização em relação a essa área do conhecimento, compõem os principais causadores da dificuldade de compreensão.

Muito mais que apontar culpados pelo baixo rendimento escolar, acredito que é nosso dever, enquanto profissionais da educação, buscar alternativas para que o ensino e a aprendizagem aconteçam da melhor possível. Evidentemente, há vários percalços que desmotivam e atrapalham este processo. D'Ambrosio (2005, p. 11) pontua, ainda, que um dos maiores desafios que os professores de Matemática têm pela frente

[...] é tornar coisas difíceis acessíveis ao maior número possível de indivíduos. Conhecimento é o mais forte instrumento de poder. Não é possível que o conhecimento atual e que realmente serve na condução da sociedade fique restrito a poucos. É a isso que eu chamo a desmistificação da matemática e das ciências em geral.

Tendo em vista que explicar a Matemática pelo viés habitual, seguindo livros e diretrizes curriculares prontas, nem sempre tem se mostrado algo profícuo, quem sabe adentrar espaços que fogem do tradicional e estimulam a criatividade, conforme proposto por D'Ambrósio (2005), seja uma alternativa viável.

A partir dessas ideias iniciais relacionadas ao baixo rendimento escolar, à repulsa em relação à Matemática e em como torná-la acessível, surgiu o projeto que deu origem a este texto. Segundo Izard (2007), os projetos desenvolvidos na escola incentivam a participação ativa dos estudantes, especialmente quando as atividades que compõem os projetos trazem estímulos e desafios para eles.

Com o intuito de trabalhar a Matemática em um formato prático, que fugisse da obviedade, desenvolvemos – e aqui falo no plural, pois houve muitas pessoas envolvidas – um projeto denominado “Horta e Matemática: Gerando renda e conhecimento”. O principal objetivo deste projeto era de instigar a compreensão de aspectos relacionados à Matemática financeira, geração de renda e cultivo de hortaliças orgânicas, de forma prática e interdisciplinar.

Biembengut (2014, p. 198) endossa a importância desse tipo de atividade, alegando que

[...] a proposição de questões ou de atividades a que a integrem a outras áreas do conhecimento, a fim de que os estudantes não a desvinculem da realidade deles e, ainda, lhes facilite a compreensão sobre um fato não conhecido, assimilando-o ou incorporando-o aos fatos já familiares. Em outros termos, que os estudantes não apenas tenham conhecimentos matemáticos, mas também desenvolvam habilidades para solucionar situações-problema das mais diversas áreas, ou mesmo, conheçam como determinadas culturas, grupos de pessoas fizeram ou fazem uso da Matemática nos seus afazeres.

Pensando através dessa perspectiva, o projeto permite que outras ideias, além da disciplina que deu origem a ele, sejam trabalhadas, corroborando o entendimento dos conteúdos escolares em situações cotidianas, vinculadas às realidades dos estudantes e da comunidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, D'Ambrosio (2005) menciona que atividades contextualizadas, relacionadas à disciplina de Matemática

[...] se justificam se aceitarmos que a matemática e as demais ciências devem ser integradas. Na verdade, a matemática, as ciências, as artes e as humanidades devem ser todas integradas na busca de melhor entender, explicar e lidar com fator e fenômenos naturais e produzidos (D'Ambrosio, 2005, p. 10).

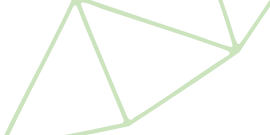
Refletindo acerca da parte relacionada à legalidade do ensino, a execução de projetos favorece que os temas transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998), sejam trabalhados. Ademais, oportunizam autonomia e protagonismo ao longo de seu desenvolvimento, atributos que, segundo Dewey (1959), são de suma importância, visto que “o professor é um guia, um diretor, pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem” (Dewey, 1959, p. 43).

2. Desenvolvimento

O projeto “Horta e Matemática: gerando renda e conhecimento” foi desenvolvido ao longo de 2023, na Escola Municipal de Educação Básica Mutirão, uma escola periférica localizada no bairro Habitação, na cidade de Lages, SC. A realização do projeto envolveu a turma do 9º ano do turno vespertino, além de PIBIDIANOS que atuavam na escola sob minha supervisão, da direção escolar e da comunidade em geral.

Segundo Cattai e Penteadó (2009, p. 107) “Para que os alunos se tornem ativos nas atividades escolares, é preciso que os temas dos projetos façam parte de seus interesses. Ninguém aprende aquilo que não tem intenção de aprender. A aprendizagem depende da motivação, do envolvimento, do esforço e da capacidade de cada um”. Por isso, escolhemos desenvolver um projeto com foco em Matemática financeira na prática, visto que os estudantes demonstraram interesse e curiosidade, desde o momento em que a proposta inicial foi apresentada.

Além disso, o cultivo de vegetais em pequenas hortas, nos quintais do bairro Habitação, é uma prática comum. Nesse sentido, os estudantes poderiam trazer experiências e ideias de suas próprias



casas, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento do projeto, integrando os conhecimentos empíricos, vivenciados através de experiências familiares, às ideias de Educação Financeira, estudados na escola. Para Ferreira (2013, p. 40), “Os temas financeiros estão presentes em inúmeras situações do cotidiano, pelo que é um desperdício não aproveitar esses momentos para proporcionar diálogos que permitam incrementar a percepção do aluno, ao nível das finanças pessoais”.

A Educação Financeira é um tema de grande valia, especialmente na comunidade em que a escola está inserida, visto que é composta, principalmente, por moradores de baixa renda. Para Eloi e Eloi (2023, p. 13) “a Educação Financeira se relaciona com o planejamento e a capacidade de tomar decisões”. Nesse sentido, pensar pelo viés da Educação Financeira pode trazer subsídios para novas ideias e práticas relacionadas às finanças pessoais e familiares, realizadas de forma mais consciente. Além disso, sua

[...] aprendizagem deve estar internalizada nos alunos, numa perspectiva que faça sentido, buscando tratar dos conteúdos específicos da Matemática Financeira numa perspectiva contextualizada, uma vez que a Educação Financeira proporciona às pessoas enfrentar os problemas do cotidiano com autonomia e criatividade (Eloi; Eloi, 2023, p. 13).

Ademais, a Educação Financeira também está prevista na Base Nacional Comum Curricular (2017), cujo foco, especialmente no Ensino Fundamental, está pautado na sustentabilidade e na consciência financeira: “Espera-se, desse modo, possibilitar que esses alunos tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum.” (Brasil, 2017, p. 321).

Oliveira (2017) pontua que a Educação Financeira nas escolas não pode e nem deve se limitar a questões com temáticas relacionadas a economizar ou não desperdiçar. É necessário pontuar questões que permitam reflexões, de modo que os estudantes possam tomar decisões de forma crítica e consciente. Assim, procuramos atribuir autonomia aos estudantes, que precisaram criar um plano de utilização da horta, através do cultivo de hortaliças orgânicas viáveis ao nosso clima.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, os estudantes precisaram gerenciar a horta e vender os cultivares, com o intuito de arrecadar dinheiro para a turma a ser utilizado em despesas da formatura e no passeio de final de ano. Também elaboraram estratégias de compra e arrecadação de mudas, para que o lucro final fosse o maior possível, além de organizar formas de venda, com o intuito de vender o máximo que conseguissem, evitando o desperdício. Nessa perspectiva, ao trabalhar a Matemática Financeira de forma prática, “[...] o aluno é levado a investigar, a testar conjecturas, a tomar decisões e a tirar conclusões. Ele não é, simplesmente, aquele que recebe informação. O aluno busca e processa esta informação na construção do seu conhecimento” (Cattai; Pentead, 2009, p. 108).

Preocupados em obter o maior lucro possível, os estudantes buscaram mudas de temperos e chás em suas próprias residências e dos familiares e ganharam o valor correspondente às primeiras bandejas de mudas de alface. O grande desafio era, a partir da primeira venda, organizar as finanças para continuar plantando, vendendo e ganhando dinheiro, com o intuito de obter o maior lucro possível, além da promessa de ganhar mais 10% de presente no final do ano em cima do valor arrecadado.

Com o intuito de otimizar o processo, realizamos pesquisas na internet, além de um passeio de estudos no Centro de Ciências Agroveterinárias de nossa cidade, onde conhecemos métodos diferenciados de cultivos e outros tipos de mudas que são viáveis para a nossa região, dada a sua peculiaridade climática. Além das orientações recebidas, ganhamos mudas alimentícias diferentes daquelas que já havíamos plantado, aumentando nossa diversidade de opções de cultivares.

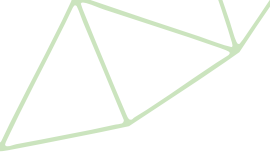
Da mesma forma, acompanhamos o crescimento das hortaliças e os estudantes precisaram demonstrar compromisso e responsabilidade, no sentido do cuidado ao molhar as plantas, adubá-las, retirar ervas daninhas e ter atenção ao momento de colhê-las. Também precisaram trabalhar em equipes, respeitar as diferenças e as peculiaridades de cada estudante envolvido, buscando aproveitar aquilo que cada um tinha de melhor a oferecer. Aqui, percebemos a potencialidade de um projeto bem desenvolvido, no sentido de oportunizar que valores sociomoraís fossem estabelecidos, muito além de conteúdos previstos.

Menin et al. (2017) frisam, ainda, que a participação em projetos bem-sucedidos oportuniza um melhor desempenho escolar, visto que o estudante se sente pertencente ao processo: “A participação entusiástica dos alunos não só como agentes nos projetos, mas como parceiros e idealizadores, produz uma adesão aos valores que se quer consolidar [...], uma participação mais acentuada nas demais atividades da vida escolar e, portanto, um melhor desempenho escolar” (Menin et al., 2017, p. 15).

É importante destacar que, ao longo da execução do projeto, tivemos o auxílio de pibidianos que cursam matemática e que estavam sob supervisão da professora que conduziu essa experiência. Eles também trouxeram seus conhecimentos e auxiliaram na condução deste projeto, entretanto, a responsabilidade efetiva sobre a horta era dos estudantes, pois, em uma visão freiriana de ensino, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Freire, 1997, p. 25).

Nesse contexto, foi muito interessante perceber as estratégias que os estudantes criaram para vender os produtos da horta, como “combos” com valores promocionais para uma maior quantidade de itens, criação de artes para divulgação em redes sociais, além de oportunizar diferentes formas de pagamento: dinheiro, pix, cartão, e até crediário. Os estudantes montaram “barraquinhas” de venda nos horários de saída da escola, o que permitia que a comunidade, em geral, além dos funcionários da escola, comprasse os produtos da horta. Em semanas nas quais havia muitos cultivares disponíveis para a venda, os estudantes ofereceram por preços promocionais, com o intuito de evitar o desperdício. Embora nem sempre se desse conta, cada ação corrobora o desenvolvimento de ideias matemáticas, sendo que novas estratégias matemáticas surgiram.

Na condição de professora responsável pelo projeto, fui acompanhando, além das estratégias de gestão financeira, os temas que surgiam, ao longo do desenvolvimento do projeto. Para Cattai e Penteadó (2009).



Um dos principais papéis do professor ao trabalhar com projetos é acompanhar e auxiliar os alunos em toda sua trajetória. Mesmo que nesse acompanhamento ele tenha feito interferências no sentido de abordar ou aprofundar conteúdos, ao final do projeto, ele deve tentar relacionar os resultados obtidos com os conteúdos que, porventura, não foram abordados (Cattai; Pentead, 2009, p. 110).

Sob esse viés, ao passo que questionamentos, dúvidas e ideias surgiam, íamos trabalhando os temas relacionados, paralelamente, em sala de aula. Surgiram perguntas relacionadas a juros, investimentos, crediário, cobranças, serviço de proteção ao crédito, funcionamento de cartão de crédito, taxas cobradas, entre outros. Assim, desenvolver o projeto foi como plantar uma sementinha de curiosidade, relacionada ao mundo financeiro.

No final do ano de 2023, os estudantes já tinham arrecadado mais de 2000% do dinheiro em relação ao valor que lhes foi dado inicialmente para a compra das primeiras mudas. Isso demonstra que souberam gerenciar o processo, dentro de suas possibilidades. Muitos conhecimentos matemáticos foram utilizados e desenvolvidos durante a realização das atividades relacionadas ao projeto. Houve momentos em que, ainda que não percebessem, estavam desenvolvendo novas estratégias matemáticas.

Em aproximação a isso, de acordo com D'Ambrosio (2009), todo conhecimento é resultado de um longo processo acumulativo de geração, de organização intelectual, de organização social, e de difusão. Pensando em uma perspectiva histórica da Matemática, aquilo que conhecemos hoje sobre essa área do conhecimento, comumente, é fruto de práticas, necessidades e situações práticas que aconteceram ao longo dos tempos.

Ainda para D'Ambrosio (2005), ao realizar atividades de cunho prático, os estudantes internalizam essas ideias e o mais importante é que saibam acessá-las, aplicando-as, posteriormente, a outras situações, quando necessário. Nesse sentido, ressalta-se que

os conteúdos matemáticos têm sido muito importantes na história da humanidade, como tudo o que foi produzido pela criatividade humana desde tempos imemoriais. Todos esses conteúdos estão armazenados, empacotados, das formas mais variadas, em vários níveis de generalidade e de complexidade. O importante é que o aluno seja capaz de recuperar esse conteúdo quando, se algum dia, for necessário (D'Ambrosio, 2005, p. 12).

Em conversas posteriores, ao finalizarmos o ano letivo, dialogamos acerca do que poderia ter sido diferente. Os alunos pontuaram novas ideias, como realizar pesquisas na comunidade para saber que tipo de hortaliças interessava mais ao público-alvo de vendas, além de buscar parcerias no que tange à arrecadação de mudas para o plantio. Também houve menção à colaboração entre os próprios professores, de diferentes disciplinas, para que fosse possível dedicar mais tempo com o cuidado da horta. Essas reflexões trouxeram novas ideias para edições posteriores.

O projeto foi tão bem visto pelos estudantes que o 9º ano de 2024 pediu para dar continuidade a ele. Apesar da turma deste ano ser menor do que a de 2023, e de não haver mais PIBIDIANOS ou estagiários para colaborar com o projeto, continuamos desenvolvendo as ações, com a premissa de que a Matemática não precisa ser difícil, complicada, tampouco alienada ao cotidiano dos estudantes.

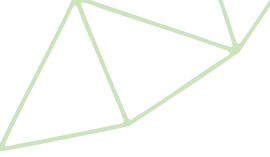
3. Considerações finais

Foi muito interessante acompanhar, ao longo do desenvolvimento do projeto, a responsabilidade desenvolvida, o cuidado para não desperdiçar itens, e os conhecimentos que eles traziam de casa, compartilhados, principalmente, pelos seus ascendentes. Muito mais do que arrecadar dinheiro, o projeto oportunizou que a Matemática pudesse ser vista de uma maneira diferente do habitual, e que novas ideias e indagações surgiram, ao longo do seu desenvolvimento. Aproximar os estudantes da Matemática, em uma perspectiva prática e dinâmica, pode ser uma ferramenta preciosa para que o pavor da Matemática, infelizmente tão comum aos estudantes brasileiros, seja substituído pelo entendimento, pela noção da sua aplicabilidade, bem como a percepção da sua importância. Acredito que a educação é isso: aprender fazendo, pesquisando, compartilhando ideias e informações, com situações que farão diferença em seus cotidianos. Certamente, esses estudantes levarão lições de responsabilidade e finanças para a vida.



Referências

- BIEMBENGUT, Maria Salett. Modelagem matemática & resolução de problemas, projetos e etnomatemática: pontos confluentes. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 7, n. 2, p. 197-219, 2014.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: **MEC/Secretaria de Educação Básica**, 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa 2002 - Resultados**. 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CATTAL, Maria Dirlene da Silva; PENTEADO, Miriam Godoy. A formação do professor de matemática e o trabalho com projetos na escola. **Ciência & Educação**, v. 15, n. 01, p. 105-120, 2009.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Armadilha da mesmice em educação matemática. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 18, n. 24, p. 95-109, 2005.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: Da teoria à prática**. São Paulo: Papyrus, 2009.
- DEWEY, J. **Como pensamos - como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Trad. Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.



ELOI, Julio Cezar Rodrigues; ELOI, Eliane Pelity. A educação financeira pela visão dos estudantes do ensino médio em uma escola da rede pública paulista. **Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico- ISSN 2525-8508**, v. 9, n. 3, 2023.

FERREIRA, R. **Educação Financeira das crianças e adolescentes**. Portugal, Lisboa: Escolar Editora, 2013.

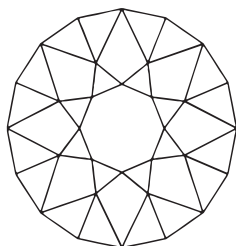
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IMENES, Luiz Márcio. Um estudo sobre o fracasso do ensino e da aprendizagem da Matemática. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 3, n. 6, p. 21-27, 1990.

IZARD, J. Assessment of complex Behavior as expected in mathematical projects and investigations . In: HOUSTON, S.K., et al. Teaching and Learning Mathematical Modelling: Innovation, Investigation and Applications. Egland:Albion Mathematics &Applications Series. 1997. P. 109-124

MENIN, Maria Suzana de Stefano et al. Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraais: contribuições para o cotidiano da escola 1. **Revista de educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 1, p. 01-17, 2017.

OLIVEIRA, A. dos A. **Educação Financeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental: como tem ocorrido na sala de aula?** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, UFPE, Recife, 2017.



RELEITURAS DO CERRADO: Chapeuzinho Laranja e o Lobo-Guará

Thamyres de Oliveira Dias Bessa⁷

1. Introdução

O educador contemporâneo enfrenta desafios cotidianos com alunos não alfabetizados e sem capacidade para enfrentar e socializar no mundo letrado. Isso se torna cada vez mais impactante frente às tecnologias digitais, pois além das formas de letramento convencionais a sociedade se prepara para o momento do Letramento Digital.

Assim, o presente trabalho visa discutir e contribuir sobre práticas de Letramento aplicadas em oficinas, a fim de disseminar uma das práticas pedagógicas, apresentada no concurso “Diamantes da Educação”, realizado no V Encontro de Licenciatura e Pesquisa em Educação (ELPED), no Campus Iporá do Instituto Federal Goiano.

A práxis pedagógica a ser descrita abaixo foi realizada no segmento educacional: Ensino Fundamental - anos iniciais, em uma escola de ensino regular no interior de Goiás. A fim de sanar as lacunas deixadas após o período de pandemia, a equipe pedagógica decidiu organizar grupos de professores para trabalhar oficinas semanais de reforço escolar. Mesmo atuando como pedagoga nas séries iniciais, tenho formação na área de Letras, por isso fiquei responsável por uma das oficinas de letramento.

A SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), em parceria com a equipe pedagógica, definiu que o tema a ser desenvolvido na proposta semestral seria: “Goianidades”, mas o projeto poderia ser elaborado pelo professor responsável. De acordo com CHAUL (2011, p. 42), “A “goianidade”

⁷ Graduação em Letras - (Português -Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade Estadual de Goiás (2012). Graduação em Pedagogia e Artes Visuais. Mestre em Letras pelo Profletras (UFU). Atua como professora da rede municipal de Buriti Alegre, Goiás, e-mail: oliveirathamyres460@gmail.com

abrange uma época em que se procura mesclar o “velho” e o “novo”, fundir o “antigo” e o “moderno”, envolver o rural e o urbano e confluir o “atraso” e o “progresso” pelos caminhos da história”.

Termo difundido por Nasr Nagib Fayad Chaul, natural de Catalão e professor, atualmente aposentado, pela Universidade Federal de Goiás (UFG), que também foi presidente da Agência Goiana de Cultura do Estado de Goiás por 8 anos (órgão que corresponde à Secretaria de Estado da Cultura), também presidente da Fundação Rádio e TV Educativa da UFG de agosto de 2007 a março de 2009. Em seu vasto currículo também consta experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: Goiânia, memória, coronelismo, estado-novo, Goiás e decadência.

Em décadas posteriores, o termo ainda não era conhecido nem por nós educadores, mas agora tomando conhecimento pela Secretaria de Educação local, muitos de nossos trabalhos têm sido pautados nesta nova abordagem.

A partir de tais considerações, como pesquisadora da literatura e entusiasta dos contos de fadas, tracei minha proposta com intuito de explorar o imaginário infantil, por meio da leitura dos clássicos e suas releituras existentes no universo das novas tecnologias em caráter ambivalente e complementar.

Parece algo corriqueiro eleger o gênero contos de fadas para um trabalho literário, ainda mais em especial o cânone literário “Chapeuzinho Vermelho”, mas a proposta se expandia dentro da temática inicial de resgatar as “goianidades” de nossos alunos, dentro do enredo dos contos.

(...) O goiano da gema vive na cidade com um carro-de-boi cantando na memória. Acredita na panela cheia, mesmo quando a refeição se resume em abobrinha e quiabo. Lê poemas de Cora Coralina e sente-se na eterna juventude. Ser goiano é saber cantar música caipira e conversar com Beethoven, Chopin, Tchaikovsky e Carlos Gomes.

É acreditar no sertão como um ser tão próximo, tão dentro da alma. É carregar um eterno monjolo no coração e ouvir um berrante tocando longe, bem perto do sentimento.

Ser goiano é possuir um roçado e sentir-se um plantador de soja, tal o amor à terra que lhe acaricia os pés. É dar tapinha nas costas do amigo, mesmo quando esse amigo já lhe passou uma rasteira.

O goiano de pé-rachado não despreza uma pamonhada e teima em dizer ei, trem bão, ao ver a felicidade passar na janela, e exclama viche, quando se assusta com a presença dela(...) (Teles, 1998).

Ouvir e contar histórias é uma tradição milenar, eu mesma como natural de Goiás, cresci ouvindo crenças populares, lendas e também histórias de princesas, seres mitológicos dos contos de fadas. O problema é que, em certas vezes, tratando-se de contos de fadas, percebo que não conseguia me identificar com aqueles contextos narrados, pois em sua maioria não tem origens e versões brasileiras, são apenas traduções referentes a outros contextos culturais.

Assim, o objetivo geral do projeto proposto era resgatar a cultura identitária do aluno, dentro de uma história criada por ele, além de promover práticas de leitura por diversos gêneros textuais, tomando como ponto de partida: os contos de fadas. Dessa forma, eis que surge o desenvolvimento de um trabalho

literário voltado às semioses da Língua Portuguesa, como consta nos documentos oficiais atualizados: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular para Goiás/Ampliado Organizador Curricular por Bimestre (DCGO).

2. Desenvolvimento

Parece não ser mais novidade relacionar os déficits de aprendizagem à pandemia, em cujo período os alunos não frequentaram o ambiente escolar de maneira regular. Contudo, o retorno ao âmbito escolar, após esse tempo sem aulas presenciais, evidenciou alguns problemas já recorrentes no processo de letramento. Segundo Soares (2021, p. 32) “Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas e as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos -na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação”. Eis que surge um conceito, a partir da necessidade de denominar o estado ou condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo dos analfabetos e que utilizavam a escrita e a leitura em seus contextos de seu uso contínuo.

Introduzido na década de 1980 no Brasil, já conhecido em países como a França (*illettrisme*) e Portugal (*literacia*), derivado do inglês *literacy*, a fim de ampliar o conceito de alfabetização e utilizado para definir práticas sociais de leitura e escrita que decorrem neste processo de aprendizagem.

Literacy é ‘a condição de ser letrado’, dando a palavra “letrado” sentido diferente daquele que vem tendo em português. Literate é, pois o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e literacy designa o estado ou condição daquele que é literate, aquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. (Soares, 2014, p.38).

Dentre as concepções de letramento realizadas por estudiosos, faz-se necessário ressaltar que a criança, considerada não alfabetizada ou em processo de alfabetização, pode e deve ser inserida nos contextos de letramento. “A criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ele já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções. O contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além delas” (Lorenzi I; Pádua, 2012, p.35), pois “Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão” (Fiorin, 2011, p.8).

A temática da alfabetização, nome atribuído ao processo de ler e escrever, durante anos é um assunto amplo e complexo. Alfabetização e Letramento são duas peças do quebra-cabeça que se completam, tomando o texto como o eixo central das atividades letradas e partindo da premissa posta por Soares (2020, p.33), que consiste em: “Letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação, e produção de texto; alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos.” O autor aponta que, “O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão alfabetização funcional, usada pela Unesco nos programas de alfabetização

organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito social da alfabetização” (Soares, 2015, p.18).

Em tempos mais retrocessos, o fato de ler e escrever era suficiente ao indivíduo, mas como fator evolutivo, apropriar-se da linguagem e atingir os níveis de fruição literária passou a fazer parte dos contextos enunciativos de uma sociedade grafocêntrica. Magda Soares, em sua obra “Alfabetização e Letramento, afirma: “Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas” (Soares, 2015, p.17).

De fato, tive dúvida de continuar a pesquisa e conseqüentemente, aplicá-la nesta área. Mas o meu propósito como educadora não me permitia, não dava simplesmente para “passar a bola”, até porque a educação tem que ter os seus dribles, mas não é como uma partida de futebol. Os alunos vão percorrendo escolas e professores, e os problemas persistindo; chega-se um momento de colocar nossas teorias à prova e tentar aplicá-las.

A situação, além de inquietante, trazia preocupações, pois os alunos apresentavam dificuldades de séries iniciais, mas a problemática era o fato de cursarem o quinto ano (última série do Ensino Fundamental - anos iniciais), portanto, no ano seguinte iriam ingressar no Ensino Fundamental - anos finais. Viver essa nova realidade escolar, da maneira que se encontravam seria um grande desafio, sabendo que no sexto ano não teriam o mesmo tempo e a dinâmica de uma escola de crianças menores. Assim, como docentes, compreendemos que a partir do momento em que o aluno tem contato com o universo da escrita, já faz parte de seu letramento. Mas, isso não significa que ele esteja preparado de forma efetiva para as situações comunicativas. Soares (2014, p. 41), cita poema, que define tal situação:

O que é letramento?
Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática...

O trecho do poema acima, contido na obra de Magda Soares, é escrito por uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong, que ao escrever sua história pessoal de letramento, define-o em um poema, cuja tradução foi realizada com as devidas adaptações. A autora tece a seguinte consideração sobre o poema: “Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e tudo que você pode ser” (Chong apud Soares , 2014, p. 41).

Esses estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise de problemas, tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo de leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual, quando a criança lê, etc. (Soares , 2015, p.19).

No Brasil, a alfabetização escolar tem sido uma longa trajetória de “caminhos e descaminhos” como cita Magda Soares, importante estudiosa do assunto. Com o surgimento de novos conceitos, emergiu o termo “letramento”, mais novo e recente que amplia e complementa a palavra alfabetização, mas não devem ser confundidos.

O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas; a expressão alfabetização funcional, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para esse conceito social da alfabetização. (Soares, 2015, p.18).

As discussões entre teóricos e profissionais atuantes na área são inúmeras, uns criticam os novos métodos, apoiando as teorias mais tradicionais. Enfim, reitero tratar o tema com seriedade e unificá-lo em uma proposta literária. Assim, utilizando o letramento em situações funcionais de uso.

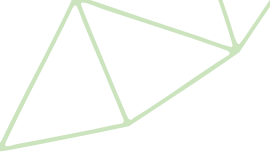
Outrossim, o indivíduo adquire habilidades voltadas às práticas literárias e às multimodais, sendo possibilitado a ele conviver em meio à cultura letrada e constituir uma formação crítica e participativa no meio social.

O letramento literário, também é um termo atual para repensar o ensino aprendizagem de literatura, proposto por estudiosos embasados em tal fenômeno linguístico. Os documentos oficiais, os livros didáticos e os novos modelos de ensino se voltam ao desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e produção de textos, não só na modalidade escrita, mas em outras, como ilustrações, fotos e demais pertencentes a multimodalidade “[...] sempre com o objetivo de formar um leitor e produtor de texto competente e promover a apropriação da leitura literária.

Mais uma vez, Magda Soares, estudiosa no âmbito de alfabetização e letramento, pontua que o uso da palavra letramento está com frequência sendo usada no plural, considerando a vastidão que se compõe o universo letrado, designando para cada sistema de representação um letramento específico: letramento matemático, musical, midiático, digital, dentre outros contextos.

Um trabalho integrado entre leitura literária, em caráter alfabetizador, é possível. Lajolo (1995) apresenta discussões sobre o trabalho com literatura na sala de aula, reiterando que a falta de conhecimento acerca da temática e formação específica precariza o ensino, partindo-se do viés do texto literário. De acordo com o glossário Ceale, na definição de autoria de Cosson (2012):

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes.



Como já mencionado, em nossa escola, com intuito de colaborar nesse processo, realizaram-se oficinas de letramento e numeramento no ano letivo de 2023. A experiência vai além dos fundamentos de alfabetização e letramento, trabalhando em consonância com a literatura e os gêneros textuais.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2018, p.75).

Dessa forma, a proposta interventiva em nossa escola consiste em realizar ações que englobam oficinas de letramento e aulas de reforço para oferecer suporte a tais alunos e respectivamente sanar suas dificuldades. Portanto, a série mencionada participava deste projeto semanalmente por meio das oficinas de Letramento Literário, a fim de ampliar as competências leitoras e propostas e habilidades pertinentes ao quinto ano, de acordo com a BNCC e DC-GO.

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária, a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição, a leitura que situações de vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real. (Soares, 2002, p. 33).

A fim de atender a tal proposta interventiva, emergiu o projeto: Releituras do Cerrado, Chapeuzinho Laranja e o Lobo-Guará, reafirmando a proposta inicial da alfabetização e letramento, objetivando resgatar o estímulo a leitura dos clássicos e suas respectivas releituras existentes no universo das novas tecnologias.

A leitura e a escrita, quando articuladas de forma mecanizada não são suficientes para atender às demandas da contemporaneidade “Há muita publicidade sobre os avanços das tecnologias da informação e de como tais ferramentas mudaram a vida das pessoas, as relações sociais e sua capacidade de garantir uma comunicação mais ágil e eficaz, uma troca de informações imediatas. (Filho, 2020, p. 28).

O esboço da ideia já existia, traçada nos moldes pressupostos pela professora-regente, correspondendo a mim tal função. Mas o título de fato foi escolhido junto com os alunos participantes. Primeiramente, apresentei-lhes em formato digital o conto clássico da Chapeuzinho Vermelho, em uma das versões em vídeo. Como em nossa escola contamos com laboratório de informática e os alunos selecionados compunham grupos menores, tal fato facilitou muito a dinâmica deste trabalho.

Finalizada a parte da retomada do conto em versão clássica, e ao mesmo tempo, tomando conhecimento de adaptações da obra em versão digital, o que sempre desperta a curiosidade dos alunos, quando eles mesmos retomam elementos não existentes na versão tradicional de Perrault, como o fato de ter uma campainha na casa da vovó e Chapeuzinho tocá-la para entrar. Esses e outros fatores despertam a curiosidade das crianças, façanha não atingida por nós adultos, que não temos a imaginação tão aguçada, pois o senso de realidade nos faz perdê-la com o tempo.

As crianças se dedicam ao dom de criar fantasias, por isso recriam o mundo por meio das brincadeiras. No universo infantil, seres inanimados são dotados de vida e os desejos mais profundos

podem se tornar realidade em um piscar de olhos. De acordo com Rodari (1982), existem explicações convincentes sobre a presença no mundo dos brinquedos tais como: o urso de pelúcia ou de retalhos, cachorros de borracha e outros animais, as situações apresentadas se referem à função afetiva, ilustrada nos contos de fadas.

Ademais, a literatura é utilizada como a base do movimento de aprendizagem e, por meio dela, ocorre a ampliação e a sistematização do conteúdo.

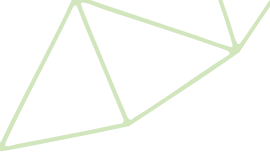
Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor ou comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. (Barthes, 1977, p. 8).

Dando sequência às nossas atividades, para levantar hipóteses sobre a intertextualidade foi trabalhada a obra *Chapeuzinhos Coloridos* de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, contribuindo para abrir o leque sobre as possibilidades de uma mesma obra. Nesta versão, os autores remontam o clássico, não só com cores diferentes de capinhas para a personagem Chapeuzinho, mas também com aspectos físicos e psicológicos que acompanham essas mudanças tanto para ela e também para o Lobo. O desfecho dessa interpretação foi realizado por meio de dobraduras, nos quais os alunos projetaram em seus origamis, os personagens que iriam compor a história que seria construída por eles: Chapeuzinho Laranja e o Lobo-Guará, utilizamos um molde-base, a partir do direcionamento dos comandos do gênero: texto instrucional, os alunos reproduziram os personagens em papel filipinho nas cores dos personagens.

Inserida no grande jogo educacional, encontra-se a literatura, campo de relações entre textos que assumem características específicas. O código verbal na literatura tem uma extensão de formas e significações tão grande que impede sobremaneira o esgotamento de um texto em si mesmo. Sendo assim, o processo da linguagem literária invade o domínio de outras linguagens, ao mesmo tempo em que se deixa penetrar por elas.

Na próxima aula de nossa sequência, ainda trabalhando com as técnicas de dobraduras e origamis, iniciei a aula com uma cestinha da cor tradicional marrom e pedi para que as crianças pensassem no trajeto de Chapeuzinho a casa da Vovó e o que poderia ter naquela cesta, depois estimulando ainda mais elementos pré-textuais (Quando? Onde? Como?), agora seria o momento de imaginar o contexto da nossa história, na qual nossa personagem iria percorrer o bioma Cerrado para chegar até a casa da Vovó. Por isso, em vez de uma floresta, teríamos uma vegetação rasteira com frutos típicos como pequi e animais da fauna goiana, como o principal: Lobo-Guará.

Após aguçar a imaginação dos pequenos com esse pequeno paliativo do que seria nossa futura história, trouxe o gênero textual: charada, já conhecido por eles é muito cobrado na avaliação externa Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Registrei no quadro a seguinte charada: “O que é o que é, que tem na cesta da Chapeuzinho Laranja?”. Os alunos em uma decisão quase unânime



optaram por pamonha, um prato típico da culinária goiana e muito apreciado por eles, presente nas pamonharias e naquela época do ano, nas quermesses e festas juninas. Em seguida, fizemos as dobraduras das cestas, entreguei-lhes a charada impressa para que completassem com o alimento escolhido.

Chegara a vez de dar destaque ao personagem: Lobo, conhecido como mau, bonzinho, mocinho ou vilão? Ainda não vinha ao caso! Na escolha do título ficou definido que seria Guará, pois nas regiões de fazendas de nosso município não é um animal tão comum, por seus hábitos noturnos, mas é animal integrante da fauna goiana.

O fato era que o Lobo da história de Perrault, irmãos Grimm, entre outros autores, já era um lobo estereotipado na mente das crianças, em algumas usa até um macacão ou roupas humanas e o lobo mostrado por mim no texto informativo da aula do dia, hora nenhuma andava sobre duas patas. Mais uma vez, causou mais impacto na hora do desenvolvimento do que eu pudesse imaginar na hora do planejamento, alguns não sabiam que na vida “real”, como nomearam o que separa das histórias imaginadas, o animal pudesse existir. Quando mencionei, no decorrer da aula, uma região próxima conhecida como “Morro do lobo”, me olharam espantados.

O texto continha informações e perguntas sobre esse animal, que é nativo do cerrado goiano, fomos possibilitados a conhecer seus hábitos e um pouco mais sobre seu habitat. Realizamos a leitura individual e conjunta de um texto informativo sobre o lobo-guará, depois os alunos fizeram atividades de interpretação e separaram as sílabas de palavras pertencentes ao contexto.

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2018, p.75).

Dessa forma, chegou o momento da oficina de escrita criativa, entreguei uma folha com pauta, para que os alunos produzissem a interpretação de tudo que foi trabalhado ao longo do processo; seria um relato da história já conhecida por eles, mas com o poder de decisão sobre os personagens. Hábito pouco conhecido por eles, as adaptações deviam conter às suas vivências goianas, ilustrando-a com elementos que fazem parte da fauna, flora e de nossa cultura. Os textos foram entregues para serem corrigidos pela professora, pois, na aula seguinte, seria o momento de trabalhar a escrita, dessa vez de maneira digital.

A vida social passou a ser organizada em torno da internet e das tendências tecnológicas- Inteligência Artificial (IA), realidade virtual, realidade aumentada, dispositivos móveis, robótica, computação em nuvem, big, data, internet das coisas (Iot), gamificação, impressoras 3 D, nanotecnologia, dentre outras- que há alguns anos atrás só eram representadas nos filmes e animações dos gêneros ficção científica (TORRES; FRAGA, 2015, p.117).

No laboratório de informática da escola, sentamos de maneira individual, auxiliiei no processo dos comandos de ligar o computador e abri a página do word para cada aluno realizar sua escrita criativa, agora em versão digital.

O rascunho em papel ficou ao lado e cada um, por sua vez, digitou seu texto na íntegra. Feito isso, avisei que a atividade não havia se encerrado e que na aula seguinte iríamos construir um texto coletivo.

Na aula seguinte, os textos digitalizados foram impressos e eu os trouxe na modalidade “ texto fatiado”, o objetivo da aula era reconhecer as partes que compõem um texto e refazê-los ordenando em partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, de maneira que condensados formassem uma história coerente. Cumpriram com a missão dada a eles, conseguiram fazer a releitura da história tradicional da Chapeuzinho Vermelho dentro da proposta dos elementos goianos, realizei a leitura em voz alta e juntos, percebemos que ficou um texto coletivo que atendeu à proposta, trouxe a proposta original em anexo ao fim desta pesquisa.

Mas pensando na exposição dos trabalhos que se aproximava em nossa escola, expliquei que o texto deveria ser exposto aos leitores de nossa comunidade, pois se apenas imprimimos em um chamex não chamaria atenção, ficaria cansativo e nada atrativo. Portanto, mostrei a eles no computador um modelo de varal literário; todos concordaram e começamos a confecção da nossa versão.

Entreguei um papel cartão na cor preta, com o intuito de que as partes fossem coladas em retângulos e para um acabamento rústico usamos barbante na cor natural, assim montamos e expusemos o varal literário na entrada da escola.

Na semana seguinte, trouxe “fuxicos”, flor de pano feita de círculos e costurada nos miolos, eu mesma fiz a produção. É comum, em nossa região, esse tipo de artesanato. Por isso, aprendi quando pequena com minha mãe, que me presenteou como uma bolsa inteira de “fuxicos”, sucesso na escola na minha época. Enfim, o propósito era usá-los para decoração do varal literário, colamos nos entremeios para que desse um acabamento e ao mesmo tempo começamos a nos preparar para a exposição dos trabalhos no “Dia da Culminância”, nessa data a nossa escola fica aberta à visitaçao dos pais e comunidade. Para prestigiá-los em parceria com a professora de Arte, fizemos “Mané-pelado”, que é um bolo de mandioca típico da nossa região, com o intuito de aguçar, além da visão e audição, o paladar dos visitantes com um pouco de nossas “Goianidades”.

3. Considerações finais

De acordo com o que foi exposto e aplicado na presente proposta didática, temos dois polos distintos. O primeiro trata dos contos de fadas, narrativas milenares em obras clássicas e atemporais, como as versões de Grimm e Perrault da obra “Chapeuzinho Vermelho”. E em outro viés, nos deparamos com as ferramentas tecnológicas, que a partir dos cânones possibilitaram algumas releituras, como a escolhida para inspiração deste trabalho, que foi a obra Chapeuzinhos Coloridos. Por isso, no desenvolvimento deste projeto as metodologias unificaram o clássico, mas considerando o contexto de vivências contemporâneo. Ao decorrer das atividades, o desenvolvimento gradativo dos alunos e o envolvimento dos mesmos nas atividades propostas trouxeram entusiasmo para prosseguir.

O tema proposto envolve o letramento de cunho literário, o qual iniciou com estudo de teorias, por fim se converteu em oficinas aplicadas em uma escola pública no interior de Goiás. Pretendeu-se resgatar um cânone literário, cujo escolhido foi o conto tradicional da Chapeuzinho Vermelho, porém dentro de uma perspectiva do letramento digital. Assim pode-se relatar uma experiência literária, a qual permeou duas vertentes: tradicionais e tecnológicas.



Referências

ALVES, Lynn. TORRES, Velda, NEVES, Isa. FRAGA, Giulia. **Tecnologias digitais nos espaços escolares: um diálogo emergente**. In: FERRAZ, Obdália. Educação, (multi)letramentos e tecnologias : tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura, organizadora. – Salvador: EDUFBA, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Lei Nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-deeducacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dezsitesite.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL, **Ministério da Educação. PNA - Política Nacional de Alfabetização, 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

COENGA, R. **Margeando o conceito de letramento literário**. In: COENGA, R. Leitura e letramento literário: diálogos. Cuiabá: Carlini&Canaiato Editorial, 2010.

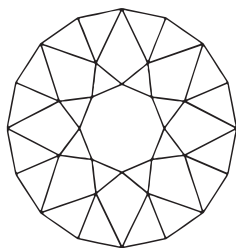
COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Como criar círculos da leitura na sala de aula**. São Paulo, 2021.

PEREIRA, Augusto. GOIANIDADE **.Retratos da identidade do povo goiano**. Edição de Rogério Borges. ilustrações de Isael dos Santos e Guilherme Tolentino Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Jornalismo na Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, R. H. **Multiletramentos na Escola**. Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2012.



I SEMANA DO CERRADO: valorizando o patrimônio natural – São Luís de Montes Belos, Goiás

Debora Leticia Silva de Araujo⁸

Warly Arthur Borges Aquino⁹

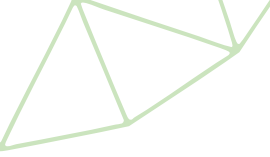
1. Introdução

A preservação e valorização do Cerrado, um dos domínios morfoclimáticos mais biodiversos e ameaçados do Brasil, tem sido alvo de uma preocupação no campo acadêmico e nas práticas educacionais (Suertegaray, 2019; De Paula, 2019). Nesse sentido, a I Semana do Cerrado: valorizando nosso patrimônio natural nasceu como uma iniciativa de conscientização e preservação do Cerrado, com base na crença compartilhada de que a literatura exerce na sociedade um importante papel de construção de senso de identidade e pertencimento, que a coloca num lugar privilegiado para o debate de diferentes temas.

O evento, que teve como público-alvo turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, objetivou integrar atividades pedagógicas com o propósito de sensibilizar estudantes, educadores e a comunidade em geral sobre a importância da conservação desse ecossistema. A culminância das atividades desenvolvidas ao longo dessa semana se deu com a produção e publicação do livro Manifesto pelo Cerrado – verso, prosa e arte, um compêndio que reflete o engajamento e a criatividade dos discentes em prol da causa ambiental.

⁸ Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (2017) e especialista em “Texto, discurso e ensino”, pela mesma instituição (2019), professora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, debora.leticia20.dl@gmail.com.

⁹ Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (2016), mestre em “Ambiente e Sociedade” pela mesma instituição (2019) e especialista em “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho” pela Universidade Federal do Piauí (2023), professor de Geografia da Secretaria Municipal de Paraúna e Secretaria de Estado da Educação de Goiás, warlyborges@gmail.com.



Tais atividades foram pautadas no contexto social e vivências dos estudantes, uma vez que a exploração de diferentes perspectivas e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento constituem-se como os primeiros passos no processo de conscientização e preservação ambiental, uma vez que conexão emocional e afetiva com a natureza é um fator importante para que esse objetivo seja alcançado (Zacarias , 2018).

Para tanto, o projeto foi concebido de maneira interdisciplinar, o que, nas palavras de Japiassu (1976, p. 136), apenas se torna efetivo no momento que transcende “os meros conglomerados disciplinares, as colaborações simplesmente pluridisciplinares” e passa a ser “um fator decisivo na elaboração de novas estruturas mentais e de uma nova concepção do homem no mundo que se constrói”. Nesse sentido, o trabalho envolveu abordagens pedagógicas a partir de diferentes áreas do conhecimento, contando com o apoio de todo o corpo docente da unidade escolar.

O livro manifesto, como produto dessas atividades, simboliza a concretização de um processo educativo que ultrapassa as fronteiras da sala de aula e dos limites dos componentes curriculares, envolvendo a comunidade escolar em uma ação coletiva de preservação ambiental. Assim, este texto pretende contribuir para o debate acadêmico sobre a educação ambiental, propondo reflexões sobre as potencialidades e os desafios de iniciativas que buscam integrar a conservação do meio ambiente com práticas pedagógicas que garantam aos estudantes o reconhecimento de seu protagonismo juvenil diante as problemáticas sociais e ambientais (Carvalho, 2021).

2. Desenvolvimento

2.1 Aspectos metodológicos

Considerando o ambiente escolar como um espaço democrático de formação, o projeto foi apresentado e discutido junto aos demais professores da unidade e prontamente acatado por todos. A partir disso, o trabalho foi desenvolvido seguindo algumas etapas:

1. Organização das atividades: foram criados um cronograma e uma escala de desenvolvimento de atividades, de modo a possibilitar que cada professor desenvolvesse, com uma turma, ações práticas com o objetivo de que os estudantes pudessem expressar suas ideias e compartilhar seus conhecimentos a respeito do tema em estudo.
2. Discussão do tema: para além desse ordenamento das produções dos educandos, os professores interpuseram em suas respectivas disciplinas discussões acerca do domínio morfoclimático do Cerrado, perpassando os aspectos naturais, culturais e sociais que o constituem e incentivando o pensamento crítico e a participação ativa dos estudantes.
3. Orientação das produções literárias, artísticas e críticas: nessa fase, os professores se colocaram como mediadores do processo de produção dos educandos. Cada professor propôs uma atividade baseada nos estudos realizados e habilidades esperadas para aquela etapa escolar e orientou os estudantes na execução, revisão e adequação dos trabalhos produzidos.

4. Exposição e divulgação dos trabalhos: as criações dos estudantes foram todas expostas na escola, para a apreciação de toda a comunidade escolar e divulgadas nas redes sociais da unidade, a fim de que outras pessoas pudessem ter acesso e contribuir, por meio de comentários e curtidas, com a discussão.
5. Encerramento do projeto com aula-campo: ao final da I semana do cerrado: valorizando nosso patrimônio cultural, foi realizada uma aula-campo com todos os discentes participantes do projeto no Parque Ecológico Municipal. O momento contou, inicialmente, com uma palestra ministrada pelo Professor Dr. Alexsander Batista e Silva, da Universidade Estadual de Goiás, intitulada “A importância da preservação da biodiversidade do Cerrado nas cidades” e, logo em seguida, com uma atividade de recolhimento de resíduos sólidos descartados incorretamente na área.
6. Apreciação do trabalho desenvolvido: após a finalização do projeto, foi realizada uma discussão com os discentes, na qual eles puderam expressar suas percepções com relação às atividades desenvolvidas no decorrer do projeto, elencando pontos positivos, negativos e expectativas para uma próxima edição do evento.
7. Produção do livro “Manifesto pelo Cerrado – verso, prosa e arte”: a partir da avaliação e identificação da qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, chegou-se à conclusão de que as obras deveriam ser reunidas para abordar a urgente necessidade de preservação do Cerrado e sua biodiversidade. Neste ínterim, foi produzido um livro com textos literários, críticos e produções artísticas dos estudantes, com objetivo de divulgar o conhecimento sobre o Cerrado e despertar na população o senso de pertencimento ao domínio morfoclimático. O exemplar também conta com um conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas por outros estudantes, a fim de aprofundar as discussões que podem ser realizadas em sala de aula.

Durante as etapas de preparação, houve a preocupação, ao iniciar a fase de discussão do tema, de tomar como ponto de partida os conhecimentos que os estudantes já carregavam a respeito do domínio morfoclimático do Cerrado – seus recursos naturais, os povos que nele habitam, os traços culturais e sociais a ele relacionados, às ameaças que enfrentam e as possibilidades de atuação em favor de sua preservação.

Um recurso muito utilizado no desenvolvimento do projeto foram obras literárias e jornalísticas que trazem o Cerrado como tema central, com o objetivo de despertar o sentimento de pertencimento, a criatividade, o senso crítico e o contato com novos olhares sobre a natureza. Tais produções serviram de embasamento para debates de ideias e outras atividades, como produção de gráficos, análise de efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, caracterização do ecossistema cerratense, leitura e interpretação de mapas históricos que evidenciam a perda da biodiversidade com o avanço da fronteira agrícola, dramatização de contos, dentre outras.

Essa fase inicial constituiu-se como base para o processo de produção dos estudantes, que se deu em consonância com as habilidades esperadas para cada ano escolar e contou com a orientação de um dos professores das turmas envolvidas no projeto, para viabilizar o processo de planejamento, produção

e revisão das criações. Esses trabalhos foram expostos na própria unidade escolar, bem como divulgados no perfil da unidade na rede social instagram.

No encerramento do projeto, os discentes foram conduzidos ao Parque Ecológico Municipal, com o apoio logístico do transporte escolar fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, onde puderam participar de um momento de compartilhamento de saberes com um docente do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás – o Prof. Dr. Alexsander Batista e Silva – sobre a importância da preservação da biodiversidade do Cerrado nas cidades, conforme pode ser observado na imagem 1.

Imagem 1 – Palestra sobre a importância da preservação da biodiversidade do Cerrado nas cidades



Fonte: imagem dos autores (2022).

Na ocasião, os educandos puderam tirar dúvidas e partilhar reflexões sobre o assunto. Em seguida, todos participaram de uma atividade de coleta de resíduos sólidos descartados incorretamente no parque, que foi direcionada pelos professores da escola. Essa atividade prática permitiu a aplicação dos conhecimentos teóricos, vivenciando de maneira concreta a importância da conservação ambiental do Cerrado nas cidades e da gestão adequada dos resíduos sólidos.

2.2 Discussão e resultados alcançados

Sabendo da atual e preocupante situação de degradação do Cerrado, logo, faz-se necessário refletir práticas pedagógicas que possam analisar o assunto em sala de aula (Bizerril, 2021). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) estabelece em seu artigo 32 que o objetivo do Ensino Fundamental na educação básica é a formação cidadã do estudante mediante

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

(...) (Brasil, 1996)

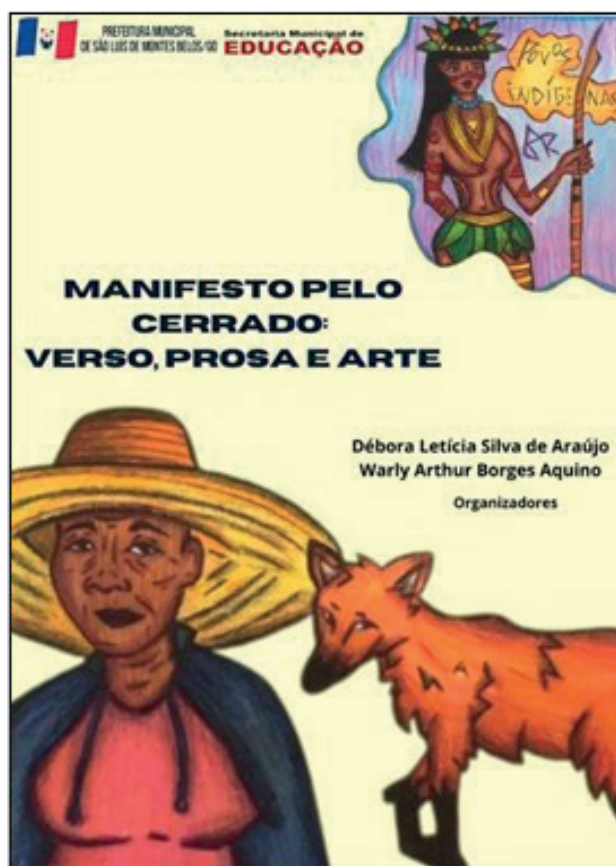
Logo, a interdisciplinaridade proporciona uma visão holística para o cumprimento do objetivo estabelecido pela lei, possibilitando que os estudantes percebam as conexões entre diferentes áreas do conhecimento e compreendam como esses aspectos interagem e se influenciam mutuamente, evitando um entendimento da especialização na dinâmica reducionista, que limita a formação do conhecimento (Morin, 2003).

No decorrer da I Semana do Cerrado: valorizando nosso patrimônio natural, os alunos foram incentivados a expressar suas reflexões, ideias e sentimentos através de trabalhos literários e artísticos. Essas produções refletem a conexão entre o Cerrado e sua biodiversidade com a manutenção da vida humana, destacando a importância de proteger esse domínio morfoclimático tão singular.

Durante toda a execução do projeto, uma condição indispensável para seu sucesso foi o engajamento dos estudantes, que, na proporção em que as ações eram desenvolvidas, ia crescendo cada vez mais, bem como o apoio integral de todo o corpo docente da unidade, que, desde o início, acreditou na proposta e encarou o seu êxito como o objetivo de cada um. Apenas devido a isso, os desafios enfrentados no decorrer do processo, inerentes a qualquer prática pedagógica, foram minimizados e contornados sem comprometer o projeto.

Como resultado das ações desenvolvidas surgiu o livro Manifesto pelo Cerrado – verso, prosa e arte, uma obra que reúne as criações dos estudantes com o objetivo de conscientizar a sociedade sobre a preservação e conservação do Cerrado. Ele é composto por uma diversidade de obras literárias, críticas e artísticas, refletindo o olhar atento e sensível dos estudantes em relação aos recursos ambientais. Poemas, contos, ilustrações, fotografias, cartas e artigos de opinião compõem o material, evidenciando a criatividade e o engajamento dos jovens participantes. A capa da obra pode ser observada na imagem 2, com ilustrações autorais produzidas por uma estudante da unidade, representando, também, a sociodiversidade presente no Cerrado.

Imagem 2 – Capa do livro Manifesto pelo Cerrado – verso, prosa e arte



Fonte: imagem dos autores (2022).

Além das obras literárias e artísticas, o livro também conta com um conjunto de atividades pedagógicas que podem ser reproduzidas em outras unidades escolares para trabalhar a temática, de modo mais contextualizado e interdisciplinar, principalmente no Ensino Fundamental - anos finais. As atividades foram elaboradas para incentivar a reflexão, a discussão e possíveis ações em prol da preservação ambiental e da busca do protagonismo juvenil diante de uma temática tão urgente.

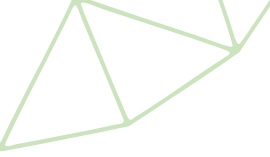
O livro foi lançado em janeiro de 2023 em um evento que reuniu estudantes, seus familiares, autoridades municipais e a comunidade montebelense, conforme as imagens 3, 4 e 5. Esse lançamento foi um momento significativo, onde se pôde enaltecer a voz dos estudantes sobre a temática ambiental, destacando a importância do Cerrado e a necessidade urgente de sua preservação. Acredita-se que a presença das autoridades e da comunidade reforçou o apoio e o reconhecimento do valor do projeto, enquanto a divulgação do material por redes de comunicação locais ampliou o alcance e o impacto da iniciativa.

Imagens 3, 4 e 5 – Evento de lançamento do livro Manifesto pelo Cerrado – verso, prosa e arte



Fonte: imagens dos autores (2023).

Ocorreu, também, a distribuição de exemplares do livro para as bibliotecas das escolas da cidade e outras instituições públicas, como a biblioteca da Universidade Estadual de Goiás. Essa ação foi fundamental para garantir que o conhecimento e as reflexões contidas no Manifesto pelo Cerrado fossem acessíveis a um público amplo, incentivando a continuidade do debate sobre a conservação do Cerrado em diversos espaços educativos e comunitários. Cabe destacar, que a concretização do livro só foi possível com o investimento financeiro da Prefeitura de São Luís de Montes Belos e da Secretaria Municipal de Educação.



Destaca-se que rodas de conversa realizadas, após as atividades e lançamento do livro, revelaram que o projeto possibilitou novos olhares diante de uma natureza tão comum a todos nós e estimulou o desenvolvimento de um senso crítico a respeito dos elementos que se constituem como constantes ameaças à biodiversidade do Cerrado, o que inclui a espécie humana.

Da mesma maneira, o resultado e a percepção dos estudantes diante do trabalho desenvolvido vão ao encontro da afirmação de Paulo Freire de que “a transformação da educação não pode anteciper-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (1991, p. 84). E isso só é possível por meio do direcionamento para um estudo ativo por parte dos discentes, que seja coerente com a realidade que o cerca e forme cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

3. Algumas considerações

A I Semana do Cerrado: valorizando nosso patrimônio natural e a publicação do livro Manifesto pelo Cerrado – verso, prosa e arte destacam a necessidade e a relevância de uma Educação Ambiental significativa, crítica e equitativa. Assim, o processo de aprendizado participativo serviu de modo basilar para o desenvolvimento de uma prática educativa que fortaleceu o protagonismo estudantil, como também evidenciou o potencial das abordagens interdisciplinares para tratar das questões ambientais.

As atividades desenvolvidas foram importantes para a formação dos estudantes em relação ao reconhecimento do ambiente natural que estão inseridos, identificando os principais desafios para a preservação do Cerrado, assim como, instigando um olhar de pertencimento e da necessidade de ações para a mitigação dos impactos ambientais que assolam de modo preocupante a biodiversidade do domínio (Suertegaray, 2019; De Paula, 2019).

Além disso, a publicação do livro, Manifesto pelo Cerrado – verso, prosa e arte, serve como um testemunho da contribuição e relevância da Educação Básica em relação ao desenvolvimento de práticas que visem promover uma conscientização ambiental de forma crítica e criativa. O envolvimento dos alunos na produção do conteúdo do livro possibilitou o fortalecimento de suas vozes juvenis em relação ao futuro do Cerrado. Acredita-se que esse tipo de iniciativa contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios ambientais que emergem na sociedade de modo cada vez mais preocupante.

A distribuição de exemplares do livro para as bibliotecas das escolas públicas de São Luís de Montes Belos visou contribuir com a ampliação do alcance das mensagens desenvolvidas durante o projeto, inspirando as demais unidades do município a refletir e debater a urgência da conscientização popular para a preservação do Cerrado. Destaca-se que iniciativas ambientais no contexto da educação básica, quando bem planejadas, estruturadas e com resultados palpáveis, podem contribuir qualitativamente com a formação de uma sociedade ambientalmente mais responsável, que consiga realizar uma “leitura” global para ações locais.



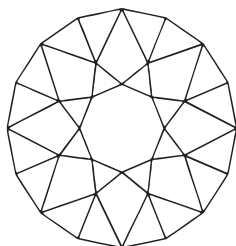
Referências

- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB.** 9394/1996.
- BIZERRIL, M. X. A. **O cerrado para educadores(as):** sociedade, natureza e sustentabilidade. São Paulo: Editora Haikai, 2021.
- CARVALHO SOBRINHO, H. **Educação geográfica e formação cidadã:** o Projeto Nós Propomos! no Distrito Federal/Brasil. 2021. 213 f., il. Tese de Doutorado em Geografia - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- EREGEO – Encontro Regional de Geografia. **Carta em defesa do Cerrado.** Porangatu: 2023.
- FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. – 8. Ed. Rio de Janeiro: Beltrand, 2003.
- SUERTEGARAY, D. M. A.; DE PAULA, C. Q. **Geografia e questão ambiental, da teoria à práxis.** Ambientes, v. 1, n. 1, p. 79-102, 2019.
- ZACARIAS, E. F. J. **Vínculo com a natureza em pais-mães e suas implicações no comportamento parental.** Dissertação de Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018



Parte 2

Práxis Pedagógica Inovadora no Ensino Médio



O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: experiências formativas no Ensino Médio

Lucas Lino da Silva¹⁰

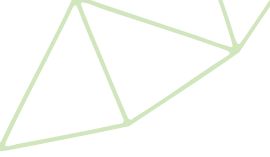
1. Introdução

Na atual conjuntura, marcada pelo desenvolvimento de novas estratégias, técnicas e procedimentos para dinamização dos processos de ensino e aprendizagem, bem como pelo surgimento de uma gama de novas tecnologias e mídias digitais, faz-se necessário adequar as práticas educativas aos diferentes componentes curriculares, tendo em vista uma formação crítica e integral dos sujeitos alinhada às demandas da sociedade. No Ensino de História, essas ações podem ocorrer a partir da introdução de diferentes recursos em sala de aula, dentre os quais cabe destacar o cinema, objeto de interesse deste texto.

As produções cinematográficas se consolidaram como objetos de análise histórica a partir dos pressupostos da corrente historiográfica dos Annales, que expandiram o leque de fontes ao considerar necessária a reconstrução das trajetórias das classes populares, antes ignoradas em decorrência da hipervalorização das elites: “Dessa forma a produção cinematográfica passa a se constituir em uma possibilidade enquanto documento imagético histórico” (Souza; Soares, 2013, p. 03). Logo, assim como as demais fontes, as produções cinematográficas devem ser submetidas ao crivo da ciência histórica.

Considerando as colocações anteriores, este texto visa apresentar um conjunto de experiências formativas vivenciadas no âmbito da disciplina eletiva A História através do Cinema, ofertada a aproximadamente 30 estudantes de Ensino Médio de uma instituição de ensino integral pública do Estado de Goiás. Cabe mencionar que as disciplinas eletivas se constituem como estratégias de respeito

¹⁰ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Graduado em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Brasília. Professor efetivo vinculado à Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC/GO). E-mail – lucas.lino@educa.go.gov.br



à autonomia dos estudantes, visto que estes têm a possibilidade de escolher quais disciplinas querem cursar, assim permitindo a realização de processos de formação mais alinhados aos campos de interesse dos alunos. Dentre os principais objetivos dessa disciplina, têm-se a ampliação do interesse dos estudantes pela história e a resignificação do Ensino de História através da utilização do cinema enquanto recurso e estratégia didática.

A disciplina foi organizada em um conjunto de momentos, perpassando pela aplicação de um questionário com o intuito de identificar as percepções dos estudantes sobre o uso do cinema no Ensino de História e suas preferências com relação aos gêneros cinematográficos. Além disso, foram apresentadas quatro obras aos estudantes, sendo 3 filmes de longa-metragem e uma produção seriada. Os filmes foram selecionados a partir dos dados coletados inicialmente e das ponderações dos estudantes ao longo dos encontros.

Sobre os caminhos metodológicos para construção desse texto, primeiramente recorreu-se à pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008) promove a aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, colocando-se diante de um conjunto de obras. A pesquisa bibliográfica fundamentou a construção da primeira seção, que versa sobre a relação entre o cinema e o Ensino de História. Nesse primeiro momento, buscou-se apresentar as origens do cinema, bem como os sentidos do seu uso enquanto recurso didático no Ensino de História. Na segunda seção, é apresentado um relato de experiência sobre os principais delineamentos que marcaram os encontros da disciplina eletiva A História através do cinema, cujo foco principal foi a formação histórica dos estudantes.

A partir desse texto, espera-se despertar o interesse em outros profissionais da educação, especialmente daqueles que trabalham com o Ensino de História, de modo a corroborar um movimento que emergiu nos últimos anos para renovação das práticas e metodologias no cotidiano da sala de aula. Logo, busca-se corroborar a inovação da aprendizagem histórica por meio de iniciativas que dialoguem com os campos de interesse dos estudantes.

2. Cinema e ensino de História

O cinema consiste em um instrumento de reprodução de imagens, ou de “fotografias”. Seu surgimento se deu no final do século XIX como um dos resultados do advento da modernidade. Esse recurso derivou de outros aparelhos óticos que foram aperfeiçoados, como o Praxinoscópio e Zootropo, confeccionados pelas invenções modernas. É necessário mencionar que o desenvolvimento do cinema foi viabilizado pelo surgimento de uma classe trabalhadora destituída de recursos financeiros, que necessitava de formas mais acessíveis de acesso à cultura (Rosenfeld, 2002). Sendo assim, o cinema surge como um contraponto ao teatro, frequentado exclusivamente pelas elites.

Capuzzo (1986) aponta que o público, ou melhor, as classes populares, elegeram o cinema como o instrumento de representação do mundo para além da realidade, idealizado na sua missão de eternizar uma poética visual que apreendeu da vida a dinâmica da ciência e do saber, aliada aos corações dos poetas. Com base nesses apontamentos, é possível compreender o cinema enquanto objeto de estudo histórico,

uma vez que é capaz de traduzir os anseios de seus produtores por meio de diferentes narrativas. Uma produção cinematográfica se configura como artefato cultural complexo. Envolve uma ampla gama de processos constitutivos, que perpassam por escolhas e possibilidades técnicas, financeiras, culturais e políticas. Portanto, a análise de produções cinematográficas deve recair sobre elementos para além da materialidade.

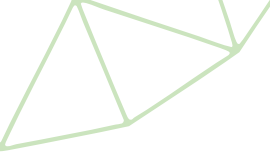
Segundo Cardoso e Mauad (1997), o uso de filmes como fontes históricas não é uma novidade. Em 1974, Marc Ferro já publicava, na revista francesa *Annales*, um artigo sobre a historicidade da produção cinematográfica. Essa possibilidade de pensar o cinema como fonte do historiador surgiu com a chamada Nova História, que ampliou o leque de objetos de investigação, antes limitado aos documentos legais emitidos pelos órgãos governamentais. As narrativas cinematográficas constituem em fontes corriqueiras de apreensão dos conhecimentos históricos e por esse motivo se transformam em importantes subsídios para a consciência histórica de quem assiste, seja dentro ou fora da sala de aula (Pereira, 2012).

O cinema, quando utilizado como um recurso didático no Ensino de História, apresenta benefícios, especialmente no que tange a captação da atenção dos alunos e no estabelecimento de uma dinâmica diferente da habitualmente instaurada em sala de aula. Souza (2010, p. 30) privilegia “[...] o entendimento de que um trabalho com filmes pode inovar, dinamizar, tornar mais agradável e diversificado o ensino de história, sem explicitar-se a compreensão específica que se tem do conhecimento e da aprendizagem históricos”. Nesse sentido, a inovação dos processos educativos não se restringe à introdução de recursos tecnológicos e mídias digitais, mas engloba a simples implementação de novas estratégias e abordagens para ampliação da motivação e, conseqüentemente, construção de novas habilidades pelos estudantes.

Além disso, pode-se mencionar as contribuições do uso do cinema para a ampliação do repertório didático dos professores de história. Conforme Souza e Soares (2013, p. 04), “[...] a utilização de filmes como recurso pedagógico ou ferramenta didática, pode contribuir para que os professores de história ampliem suas práticas educacionais, incorporando-as aos processos de construção do conhecimento histórico”. Essa colocação reforça o processo de aprendizagem mútua que se estabelece em sala de aula, visto que, ao socializar seus saberes e experiências, todos os sujeitos envolvidos adquirem novas concepções que agregam valor à cognição. Para que essa lógica se consolide, é necessário pensar o ensino e a aprendizagem enquanto processos que se materializam na relação bilateral entre estudantes e professores.

Em oposição aos resultados da introdução assertiva do cinema no Ensino de História, é possível identificar um conjunto de práticas de utilização desse recurso como um simples instrumento para preenchimento de lacunas. Em casos de ausência de professores ou de falta de planejamento de atividades/aulas, produções cinematográficas são apresentadas com o objeto de manter a organização da sala por meio da captação da atenção dos estudantes.

Souza e Soares (2013) apontam para a existência de flagrantes do uso de filmes históricos com o intuito de divertimento e entretenimento dos estudantes, assim como para preencher espaços de



planejamento didático. Segundo os autores, ações desse tipo produzem efeitos contrários no processo de construção do senso crítico e reflexivo, provocando o desestímulo e a banalização dessas obras. Ações como essas inviabilizam a plena exploração do cinema como recurso didático, dada a necessidade de a apresentação da obra ser acompanhada por uma contextualização e problematização de seus sentidos. No entanto, cabe mencionar que em diversos contextos escolares, marcados pela escassez de professores e recursos, essas manobras apresentam-se como as únicas opções viáveis.

Cabe reforçar que o cinema, ao ser utilizado como recurso didático no Ensino de História, deve ser tratado de forma crítica. Além da possibilidade de compreender a cronologia histórica, “[...] há também a possibilidade os compreender no jogo de forças políticas e sociais de produção de sentidos sobre a história, tornando-se referenciais fundamentais na cultura e na didática da história, e situando-se como agentes da história” (Souza, 2010, p. 27).

Quando se trata dos filmes históricos, diversas questões devem ser consideradas. Primeiramente, é necessário reconhecer as intenções históricas da obra, afinal, as produções fílmicas, em um contexto marcado pela constante tentativa de atendimento aos interesses da indústria, apresentam narrativas não factuais, nas quais personagens da história recebem personalidades e comportamentos desalinhados aos que possuíam na temporalidade de sua existência. Práticas como essa possuem como objetivo ofertar uma obra que capte a atenção do público, por vezes simplificando discursos e introduzindo enredos ficcionais (Souza, 2010).

Conforme Souza (2010, p. 27), “As produções com temáticas fixadas em torno de temas históricos resultam de determinadas leituras, olhares sobre o passado, que trazem este passado e o tornam presente, a partir das escolhas presentes sobre o passado que se quer representar”. Portanto, o sucesso da utilização de filmes históricos no Ensino de História dependerá nas habilidades de tratamento adquiridas pelos educandos, bem como da mediação do professor, que deve chamar atenção para o ponto de vista histórico expresso na obra apresentada: “A noção de que uma produção cinematográfica se edifica enquanto leitura de um determinado objeto histórico, sob determinada perspectiva, é fundamental quando se coloca como proposta o uso dos filmes no Ensino de História”.

Conforme Souza (2010, p. 29), “[...] pode-se entender que, ao assistir um filme histórico, seja ficção ou documentário, é possível que o espectador adote aquele ponto de vista, impressione-se e tome por verdadeiras as imagens, solidarize-se com determinadas personagens históricas e deturpe a imagem de outras”. Logo, a exposição do filme histórico deve ser acompanhada por momentos de discussão e evidenciação de suas inconsistências, buscando por uma compreensão dos seus delineamentos, como está sendo transmitido ao público e os efeitos que podem gerar sobre o entendimento dos estudantes sobre os temas históricos.

A reflexão acerca das possibilidades e efeitos da introdução do cinema no Ensino de História também deve perpassar pela diferenciação dos objetivos desses campos de produção narrativa. Esse momento é fundamental para o combate de práticas de inferiorização das obras cinematográficas que visam retratar eventos históricos. Ao passo que diversos profissionais da história apresentam críticas

aos cineastas que tratam de objetos históricos, “[...] muitos também acabam utilizando o cinema como meio de informação sobre determinada temática que não dominam, utilizam-nos como material didático, informativo e, inclusive, formativo” (Souza, 2010, p. 28). Sendo assim, a abordagem do cinema no Ensino de História não deve replicar os critérios da produção histórico-científica às obras cinematográficas.

Recorrendo novamente a Souza (2010), a natureza da produção cinematográfica possui distinções com relação à produção histórica. Enquanto o historiador cria narrativas a partir do tratamento e revisitação de vestígios históricos, despendendo tempo na atualização de suas produções, os cineastas se preocupam em maior escala com o potencial de difusão de sua obra, tendo como foco o alcance de impressões positivas do público, independentemente do senso crítico de seus espectadores.

Tendo em vista as considerações apresentadas ao longo desse tópico, a seção seguinte apresenta a trajetória de planejamento e oferta de uma disciplina eletiva intitulada A História através do cinema, com foco na interpretação de produções cinematográficas por estudantes do Ensino Médio.

3. Trajetória de idealização e oferta da disciplina

A disciplina A História através do Cinema surgiu como resultado de um conjunto de inquietações do professor proponente, que sempre se interessou em discutir questões históricas veiculadas em produções destinadas às diferentes classes sociais. Proporcionar um ambiente que rompesse com a lógica educativa tradicional foi essencial para que os estudantes se sentissem confortáveis para manifestar suas percepções acerca dos filmes assistidos. Nesse processo, o professor atuou como mediador, direcionando os debates e discussões. Para isso, seguindo os direcionamentos de Paulo Freire (2020), buscou-se tomar as experiências prévias dos estudantes como ponto de partida para os debates, o que contribuiu significativamente com o desenvolvimento de sua autonomia e o exercício de seu protagonismo.

Inicialmente, foi aplicado um formulário no Google Forms com o objetivo de coletar as percepções iniciais dos estudantes acerca do cinema e de seus usos nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse momento, também buscou-se identificar as preferências dos estudantes com relação aos gêneros cinematográficos. O desenvolvimento desse diagnóstico foi essencial para o alinhamento da prática educativa aos objetivos da disciplina eletiva. Conforme assinala Haydt (2008), a avaliação diagnóstica é um procedimento fundamental para a identificação das habilidades dos alunos, visto que permite verificar se possuem os conhecimentos necessários para a construção de novas habilidades e competências. Além disso, processos diagnósticos permitem identificar déficits de aprendizagem. Dessa forma, o professor pode atuar diretamente no atendimento das necessidades específicas dos estudantes.

Por meio do reconhecimento das percepções dos estudantes, foi possível observar que a maioria dos envolvidos percebia as produções cinematográficas como simples instrumentos de entretenimento. Essa constatação foi essencial para o desenvolvimento das atividades, que tiveram como foco a construção do senso crítico, reflexivo, analítico e, especialmente, da consciência histórica defendida pelo historiador Jörn Rüsen, habilidades essenciais para uma existência ativa e transformadora. Rüsen (2015, p. 52) afirma que a “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma

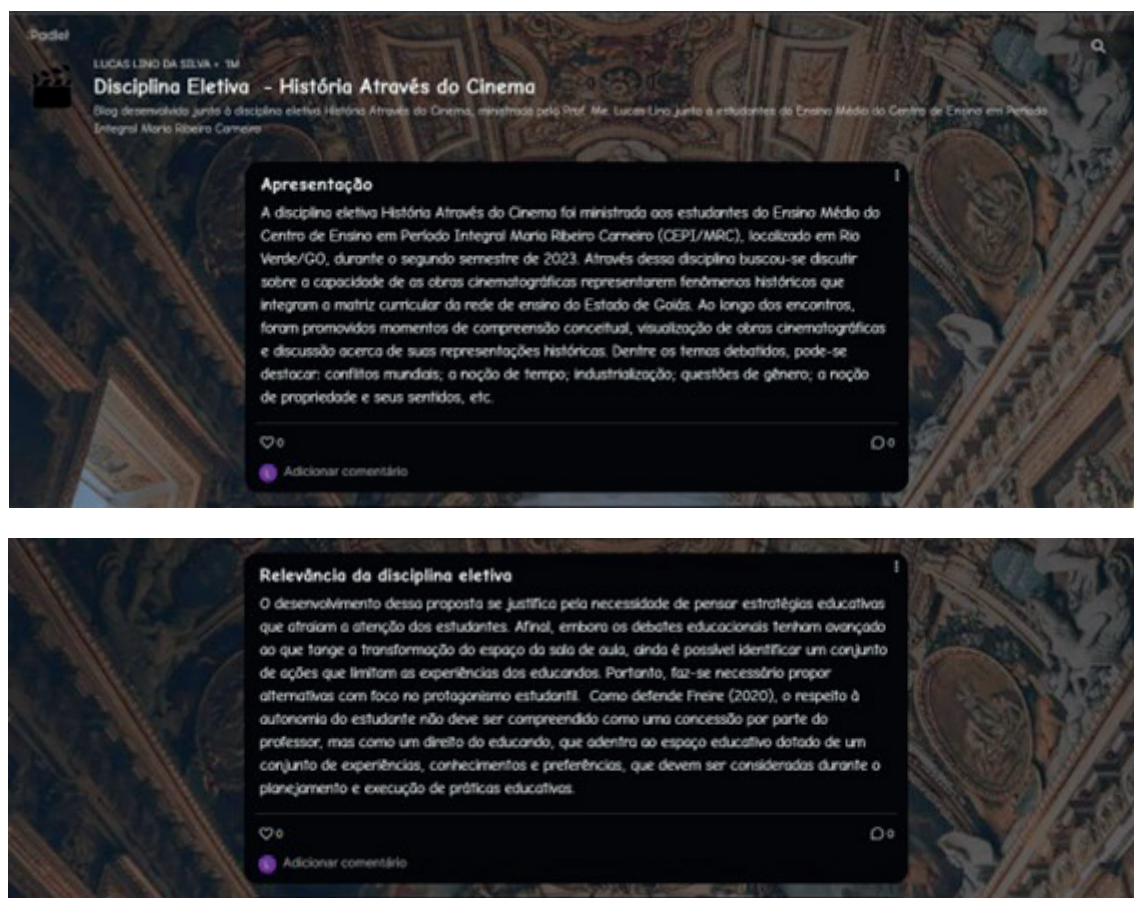
projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual”. Nesse sentido, a aquisição da consciência histórica é fundamental, dado o seu papel como instrumento de orientação dos indivíduos para a vida social.

Conforme Souza e Soares (2013), a produção cinematográfica deve ser abordada no Ensino de História “[...] enquanto produto da cultura a que está sujeita, e que por isso não pode ser encarada como um transmissor de verdades estanques, mas passível de análises” . Essa concepção pode ser pensada associadamente à concepção de Jacques Le Goff (1990), que define o documento enquanto produto das relações de poder travadas em um contexto e sociedade específicos.

Em cada encontro da disciplina eletiva, foram expostos filmes que retratam pontos da história que estão previstos na matriz curricular da Educação Básica à nível de Ensino Médio. Ao fim de cada obra, a produção da crítica histórico-cinematográfica era delegada a dois estudantes. Todas as críticas foram publicadas em um blog criado na plataforma Padlet .

Durante o momento de produção das críticas cinematográficas, buscou-se considerar a obra como produto de determinado tempo e sociedade, tendo em vista que sua construção se deu sob um conjunto de interferências culturais, conforme assinala Souza e Soares (2013).

Imagem 1 – Seção introdutória do Padlet



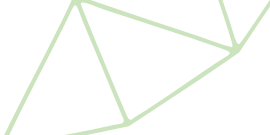
Fonte: acervo pessoal do autor (2023).

A primeira obra assistida, *Mulher Maravilha* (2017), proporcionou uma discussão sobre questões relacionadas à Primeira Guerra Mundial, ao lugar da mulher na sociedade e ao posicionamento do homem como centro das narrativas históricas. Como pode-se observar na crítica produzida por duas estudantes: “Diana parte em busca de acabar com essa guerra e, ao longo do filme, é mostrado constantemente como o machismo era muito presente na sociedade daquela época. O filme também sexualiza Diana, com a representação de um traje curto e apertado”; a disposição dos personagens na narrativa foi analisada em perspectiva crítica, tendo em vista os atuais debates relacionados à igualdade de gênero.

O segundo filme, *Capitão América – Guerra Civil* (2016), proporcionou discussões acerca da corrida armamentista que marcou o contexto da Guerra Fria. Além disso, foi possível pensar como os Estados Unidos buscaram, através do cinema, difundir uma imagem de nação forte e marcada pelo patriotismo. Como pode-se observar na crítica produzida pelos estudantes: “O filme discorre sobre alguns acontecimentos do filme *A Era de Ultron*. Discussões, desordem, ideologia contrária que causa e geram conflitos e guerras, que possuem imensa semelhança com a nossa realidade do dia a dia, como a Rússia e Ucrânia”; após a visualização e discussão sobre o filme, os educandos puderam estabelecer relações com a realidade, evidenciando o potencial da disciplina de promover uma aprendizagem significativa.

Interestelar (2014), terceira obra assistida, permitiu pensar sobre a noção de tempo, configurações e conflitos familiares, os efeitos das escolhas pessoais, dentre outras questões. Na crítica sobre o filme, os estudantes apresentam o mesmo padrão de escrita adotado anteriormente, recorrendo à descrição: “A princípio, o filme se passa em um contexto semelhante ao nosso atual: um mundo sendo afetado por intensas mudanças climáticas resultantes das ações humanas. No filme, por exemplo, percebemos que ser agricultor se tornou mais importante do que ser advogado”; para posterior reflexão e problematização: “Durante toda a narrativa, são apresentados diversos elementos que parecem não fazer sentido, mas esses aspectos começam a se encaixar quando o filme revela sua verdadeira intenção: abordar a Teoria da Relatividade”. Como pode-se observar, a obra viabilizou a promoção de uma discussão interdisciplinar, acionando conhecimentos do campo da física associadamente à história. Nesse caso, a história se apresenta como matéria inerentemente humana, visto que a situação apresentada no filme é o desfecho de um conjunto de eventos desencadeados por decisões humanas: conflitos armados, consolidação do sistema capitalista e exploração do meio natural, valorização de determinadas profissões em detrimento de outras.

Dois episódios da série *Love Death + Robots* (2019) proporcionaram discussões intensas. A escolha dos episódios foi orientada pelas preferências dos estudantes verbalizadas ao longo dos encontros. O episódio *Fazendeiro* proporcionou um debate sobre a ganância humana e a exploração da natureza: “A Sereia equivoca-se ao pensar que o Cavaleiro era um homem bom e se apaixona por ele. No entanto, a ganância domina o Cavaleiro, destruindo essa paixão sincera ao tentar tirar todo o ouro do corpo da Sereia”. O episódio *Boa Caçada* despertou diversas inquietações acerca do enfraquecimento da ordem natural ao passo que a industrialização foi se intensificando: “Trabalhando para os homens brancos, o homem chinês é vítima de preconceitos e ataques xenofóbicos, problemas que não afrontam o nosso mundo apenas na ficção”. Nota-se que relações com a realidade foram estabelecidas pelos estudantes.



Como é possível observar, foram selecionadas obras que se aproximam da realidade e dos campos de interesse dos jovens da atual geração. Conforme Souza e Soares (2013, p. 04), “[...] existe a possibilidade de examinar o uso do cinema no Ensino de História como maneira de aliar o uso da imagem em movimento à produção do conhecimento escolar mais prazeroso e participativo”. Essa estratégia foi importante para a construção de ações que captassem a atenção dos estudantes. Ademais, foi possível construir um espaço acolhedor, propício ao desenvolvimento da autonomia e o exercício do protagonismo. Outro ponto importante refere-se à dinâmica adotada, pautada no protagonismo estudantil.

A culminância da disciplina foi marcada pela socialização das críticas produzidas. Para isso, os estudantes colaram os cartazes das obras assistidas na parede da sala de aula. Nesse momento, a tutora educacional da instituição realizou um conjunto de intervenções que evidenciou a capacidade dos alunos responsáveis por socializar os resultados e defenderem seus pontos de vista de forma fundamentada e dinâmica. Portanto, observa-se que as estratégias adotadas ao longo dos encontros, para além de sua capacidade de promover o entendimento de questões históricas, contribuiram com o aprimoramento da oralidade e das habilidades de argumentação dos educandos envolvidos.

4. Considerações finais

A utilização do cinema, como estratégia e recurso didático no Ensino de História, consiste em um dos resultados da expansão, pela escola dos Annales, do leque de fontes históricas passíveis de tratamento. No cotidiano educativo, o uso de produções cinematográficas apresenta diversas possibilidades, visto que, além de ampliar o interesse dos estudantes pelos diferentes temas, permite ao professor construir um espaço formativo pautado na socialização de conhecimentos.

Pensar o cinema como estratégia e recurso didático no Ensino de História requer, por parte de professores e estudantes, um reconhecimento das diferenças entre o campo de produção cinematográfica e o campo de produção histórica, dadas as distinções entre seus objetivos e formatos. É importante que a exposição de filmes históricos em sala de aula seja acompanhada por debates e discussões para que os estudantes identifiquem qual a abordagem histórica apresentada e se está imbuída de anacronismos e elementos ficcionais.

Ao longo dos encontros da disciplina A História através do cinema, percebeu-se que as percepções prévias dos estudantes estavam imbuídas de uma redução do cinema a um simples recurso para entretenimento, não identificando seu caráter formativo. A partir da exposição das obras, seguida de momentos de debate e reflexão, percebeu-se uma ampliação das concepções dos estudantes acerca dos usos do cinema, que puderam observar a historicidade das obras visualizadas. Por fim, a construção do Padlet, além de contribuir com o desenvolvimento de habilidades de escrita, argumentação e oralidade pelos educandos, poderá promover uma difusão dos saberes construídos ao longo dos encontros.



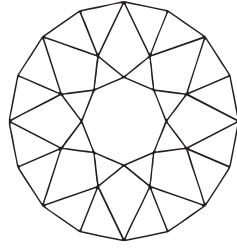
Referências

- CAPUZZO, Heitor. **Cinema: aventura do sonho**. São Paulo. Editora Nacional. 1986.
- CARDOSO, Ciro Flamarion, MAUAD, Ana Maria, História e Imagem: Os Exemplos da Fotografia e do Cinema, In: CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia** (orgs) Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- FERRO, Marc. O filme uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Orgs). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 199- 215.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: 2008.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.
- PEREIRA, Lara Rodrigues. **Ensino de História e narrativas cinematográficas subsidiando consciências históricas**. UDESC 2012.
- ROSENFELD, Anatol. **Cinema: arte e indústria**. São Paulo. Editora Perspectiva S.A. 2002.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: UFPR, 2015.
- SOUZA, Éder Cristiano. O que o cinema pode ensinar sobre a história? ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 25-39, 2010. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/11597/10302/0> Acesso em: 08 jul. 2024.
- SOUZA, Polyana Jessica do Carmo; SOARES, Valter Guimarães. Cinema e Ensino de História. In: **XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social**. Natal: Anpuh/Brasil, 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875807_213d2e5852545e28de825bdba0ba04c2.pdf Acesso em: 08 jun. 2024.



Parte 3

*Práxis Pedagógica Inovadora
na Educação de Jovens e Adultos*



UMA PROPOSTA PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DE ESTUDANTES EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: a ficção científica como recurso didático

Roni França Silva¹¹

Valdir Merib Machado¹²

1. Introdução

Iniciamos a tessitura deste capítulo destacando o quão desafiador é, para nós, escrever sobre a Educação de Pessoas Privadas de Liberdade, visto que se trata de um tema sensível e negligenciado, que envolve questões legais, éticas, sociais e educacionais. Todavia, como optamos por fazê-lo, acreditamos ser pertinente iniciar resgatando o que traz a Carta Magna de 1988 em seu Art. 205, onde consta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Depreende-se do Art. 205 da Carta Magna que a educação é um direito fundamental de todos os cidadãos; logo, as pessoas em privação de liberdade não podem ser excluídas desse processo, nem ter seu direito à educação cerceado por quem deveria atuar como garantidor desse direito. Considerando essa premissa, pode-se afirmar que o direito à educação é universal e inalienável, envolvendo todos os indivíduos, independentemente de sua condição ou situação legal.

Por certo, a nossa defesa vem ao encontro do que trazem Costa e colaboradores (2023), visto que no Brasil, mesmo que o direito à educação para pessoas privadas de liberdade seja previsto em dispositivos legais, (ver, por exemplo, a Resolução CNE nº 2/2010 e Decreto nº 7.626/2011), os autores supracitados, em estudo acerca das pessoas em privação de liberdade e o acesso à Educação, mostram que a garantia legal não tem sido suficiente para a efetivação desse direito aos sujeitos marginalizados.

¹¹ Mestrando em Educação Para Ciências e Matemática (IFG, Jataí), Professor (SEDUC MT), ronysbr2009@hotmail.com

¹² Mestrando em Educação Para Ciências e Matemática (IFG, Jataí), Professor (SEDUC GO), valdirmmachado@gmail.com

Também, Duarte e Pereira (2017) tecem importantes considerações acerca das contradições existentes na educação prisional. Para eles, no âmbito político, há um conflito sobre a finalidade da educação do estudante em privação de liberdade: se serve para promover a socialização ou a redução penal. Os autores denunciam que o sistema penitenciário enfrenta desafios relacionados à superlotação, práticas de tortura contra os internos, descumprimento da legislação que garante os direitos das pessoas encarceradas, entre outros problemas. Afirmam ainda que, no âmbito pedagógico, a educação prisional enfrenta desafios relacionados à falta de adequação curricular e formação adequada dos professores. Além disso, a cultura carcerária e a falta de visibilidade da educação prisional nas instituições de ensino superior também são contradições presentes nesse contexto.

No mesmo estudo, Duarte e Pereira (2017) sinalizam que a finalidade da educação de pessoas em privação de liberdade consiste em promover a ressocialização, a aprendizagem, bem como a elevação da escolaridade e o acesso ao emprego. Afirmam também que essa modalidade de educação objetiva não apenas a reintegração da pessoa à sociedade, mas também a promoção de sua cidadania e o exercício pleno de seus direitos.

Já Costa e Figueiredo (2019) tecem críticas a essa modalidade de educação quando foca apenas na ressocialização das Pessoas Privadas de Liberdade, visto que, para além da ressocialização, a educação para esse público, assim como para qualquer outro, deve promover o acesso ao conhecimento científico e ao conhecimento historicamente produzido.

É por concordar com a defesa de Costa e Figueiredo (2019) que optamos pelo recurso didático e temática que abordaremos aqui, ou seja, uma proposta didática consubstanciada no conhecimento científico, que promova a alfabetização científica e tecnológica dos estudantes por meio de temáticas do contexto do público-alvo a que se destina, aqui entendido como aqueles estudantes que se encontram em privação de liberdade.

Em tempo, este texto relata o planejamento, a elaboração, o desenvolvimento e a análise de uma proposta didática que teve como objetivo compreender os impactos da tecnologia sobre a Sociedade, com vistas a contribuir com a alfabetização científica e tecnológica de estudantes em privação de liberdade, utilizando como recurso didático a Ficção Científica. Como questão orientadora da experiência destacamos a seguinte questão: quais as contribuições da Ficção Científica para a compreensão dos impactos da tecnologia sobre a sociedade por estudantes em privação de liberdade?

Nas próximas páginas, estão delineadas todas as ações referentes à proposta, desde o planejamento até a análise dos dados que nos ajudaram a responder à questão de pesquisa supracitada.

2. Desenvolvimento da proposta didática

Este trabalho tem sua gênese na disciplina de Análise e Desenvolvimento de Metodologias e Recursos Para a Educação de Ciências e Matemática, que integra a matriz curricular do mestrado em Educação Para Ciências e Matemática, programa ofertado pelo Câmpus Jataí do Instituto Federal de Goiás.

Uma das primeiras ações consistiu no sorteio de Recursos Didáticos entre as duplas de pós-graduandos, em que ficamos responsáveis pelo recurso Ficção Científica (FC). Após, procedemos ao levantamento bibliográfico de trabalhos que abordaram o recurso didático nos últimos dez anos, para isso buscamos nos periódicos as palavras-chave: “Potencialidades da Ficção Científica como recurso didático”, “Ficção Científica e Ensino de Ciências” e “Ficção Científica e Educação”. Os resultados da busca apresentaram quinze artigos, dos quais oito foram descartados por estarem fora do período de tempo estabelecido pelo professor (últimos 10 anos). Após essa triagem, fizemos a leitura dos resumos dos sete artigos restantes e escolhemos três para análise, por serem os mais pertinentes para fundamentar nossa proposta.

Quanto à utilização da Ficção Científica como recurso didático, é algo que tem sido discutido por diferentes autores. Citamos como exemplo Piassi (2015), que aponta algumas razões para a inserção da FC no ensino de ciências, como: motivação (o uso da FC é capaz de despertar o interesse nos estudantes); atitudes (A FC pode promover uma relação positiva do estudante com o conhecimento científico); cognição (a FC pode auxiliar os estudantes na aprendizagem de conceitos científicos); habilidades (A FC pode potencializar a criatividade e o pensamento crítico, importantes na educação científica).

Para a proposta, escolhemos um episódio da série “Black Mirror”, lançada em 2011 e que, desde 2015, integra o catálogo da plataforma de streaming Netflix”. Atualmente, a série está na sexta temporada e possui um total de 27 episódios com narrativas independentes. A série se apresenta como uma antologia fascinante que conecta os gêneros de ficção científica e thriller psicológico de maneira única. O enredo da série reflete de maneira sombria e crítica os aspectos mais obscuros da sociedade moderna, oferecendo uma visão inquietante do presente e do futuro, explorando o potencial impacto das tecnologias emergentes, das mudanças sociais e das decisões humanas sobre o mundo que nos cerca.

Por meio de seus episódios, Black Mirror aborda questões que abrangem a Tecnologia, Ciência, Sociedade e o Ambiente, traçando um paralelo entre a ficção e a realidade. Cada história é uma janela para um possível futuro distópico, um alerta sobre as consequências das escolhas que fazemos como sociedade. Ao fazer isso, a série estimula a reflexão profunda sobre as implicações de nossas ações locais e globais, incentivando o espectador a questionar o rumo que estamos tomando como espécie. Portanto, oferece mais do que entretenimento; é um espelho que nos força a encarar a nós mesmos e a considerar as ramificações éticas e morais de nossos avanços científicos, tecnológicos e decisões sociais.

Assim, como recurso didático, selecionamos um EP em que a trama evidencia as relações Tecnologia-Sociedade, sobretudo no que se refere aos impactos sociais causados pela Tecnologia. O episódio escolhido foi o sexto da terceira temporada, intitulado “Odiados pela Nação”. O episódio tem 89 minutos de duração, sendo um dos mais longos da série, e foi lançado originalmente em outubro de 2016.

Chegamos ao EP a partir de um dos artigos analisados na fase de levantamento bibliográfico. Após a escolha, assistimos ao EP várias vezes para mapear as cenas de interesse, ou seja, aquelas que evidenciam as relações entre Tecnologia e Sociedade. Com isso, chegamos a uma proposta preliminar, apresentada em um seminário da disciplina, onde recebemos críticas e sugestões do professor e dos colegas.

A próxima etapa consistiu no planejamento e elaboração de uma Proposta Didática destinada à área de Ciências da Natureza no Ensino Médio, utilizando o recurso didático FC. Para isso, foi necessária a escrita de textos para subsidiar as discussões das cenas selecionadas do EP. Após essa etapa, apresentamos novamente a proposta ao professor e aos colegas, recebendo mais contribuições.

A etapa seguinte consistiu no teste da proposta, que ocorreu perante a turma e o professor. Nessa fase, além da proposta didática, apresentamos também os instrumentos de coleta de dados para posterior análise.

O público-alvo da proposta consistiu em estudantes em privação de liberdade que estudam em uma sala anexa do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Aragarças-GO. A sala anexa está situada dentro do presídio do município. Escolhemos uma turma multisseriada de ensino médio, na qual estudam alunos do 1º, 2º e 3º anos. A turma em questão possuía doze (12) alunos matriculados, mas nos dias em que desenvolvemos a proposta, apenas cinco (5) estavam presentes.

Para o desenvolvimento da proposta em sala de aula, foram necessários dois encontros. No primeiro, ocorreu a exibição do EP, oportunidade em que foi solicitado aos estudantes que anotassem situações que evidenciam relações entre Tecnologia e Sociedade, sobretudo no que se refere aos impactos da Tecnologia sobre a Sociedade. É importante salientar que a estratégia didática utilizada foi a Roda de Conversa.

Quanto ao segundo encontro, após a apresentação do objetivo da aula e do resumo do EP, procedemos à reexibição de cenas pré-selecionadas, com pausas dialogadas para discutir as situações evidenciadas. No quadro abaixo, sintetizamos as situações evidenciadas nas cenas selecionadas para discussão.

Quadro 1 – Cenas e situações evidenciadas/discutidas

CENAS	SITUAÇÕES EVIDENCIADAS/DISCUITIDAS
1º (03min19s a 06min38s)	Efeito da sociedade sobre a tecnologia, em especial no uso das mídias sociais. Nesse recorte, somos apresentados a personagens que são vítimas de "cancelamento" ou "linchamento virtual" por suas atitudes consideradas impopulares.
2º (01h3min58s a 01h6min10s)	Exemplifica uma grave consequência da "cultura do cancelamento", por meio do relato de uma personagem vítima desse tipo de linchamento virtual que chegou a tentar suicídio.

3° (39min a 42min)	Mostra o efeito manada (comportamento de rebanho), que ocorre quando um grupo de indivíduos, mesmo de forma irracional, passa a se comportar de maneira semelhante. Nesse caso, com a projeção de ódio gratuito e o início de uma perseguição a uma figura específica.
4° (29min13s a 29min38s e 56min8s a 58min21s)	Mostra os interesses que subjazem ao desenvolvimento de tecnologias. Aqui, fica evidenciada a influência que o governo exerce no desenvolvimento científico e tecnológico, o que ocorre de diferentes formas, mas sobretudo por meio de financiamentos. Nesse momento, é introduzido o clima de tensão a que a sociedade está submetida, em razão de o projeto IDA ser financiado e bancado por agências governamentais, o que causa desconfiança em uma parcela da população que acredita que essa pode ser mais uma forma de espionagem e controle por parte do governo.
5° (30min47s a 36min30s)	Neste recorte, o foco está no evento de extinção das abelhas e na criação de uma tecnologia para substituí-las. Dada a importância ecológica das abelhas, a extinção leva a um desequilíbrio ambiental global e, como consequência, tem um efeito direto na vida humana.
6° (11min40s a 12min30s)	Esta cena evidencia a problemática da privacidade em tempos cada vez mais impregnados de tecnologias.
7° (19min50s a 22min38s e 1h8min57s a 1h9min35s)	A cena evidencia que as atitudes virtuais podem ter consequências e punição perante a lei.

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

3. Análise de dados

Após as discussões, procedemos à coleta de dados utilizando como instrumento um questionário semiestruturado, respondido individualmente pelos estudantes. Para a análise dos dados obtidos, recorreremos à análise de conteúdo, a partir das categorias de análise do quadro a seguir.

Quadro 2 – Categorias de Análise

CATEGORIAS	ITENS DO QUESTIONÁRIO CORRESPONDENTES
Impactos da Tecnologia sobre a Sociedade	1) Como você acredita que a Tecnologia afeta a Sociedade?
	3) “A Tecnologia pode contribuir para resolver certos problemas sociais, mas certamente pode causar muitos outros” Você concorda com a frase acima? SIM NÃO. Justifique:
Relações entre Mídias Sociais e Cultura do Cancelamento	2) A partir do que foi evidenciado no filme, estabeleça relações entre as Mídias Sociais (enquanto Tecnologias) e a Cultura do Cancelamento.
Contribuições da Proposta	4) O que você aprendeu nesta aula?

Fonte: elaborado pelos autores (2024)

No quadro a seguir, apresentamos as transcrições das narrativas dos estudantes obtidas nos questionários, já classificadas em suas respectivas categorias.

Quadro 3 – Categorização das narrativas dos estudantes

CATEGORIA 1: IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS NA SOCIEDADE
<p>Aluno 1</p> <p>Questão 1: “A tecnologia pode afetar a sociedade não só pessoalmente como mentalmente, como críticas, abusos pessoais, discriminações e até o próprio jeito de se viver. Mas também ela ajuda em forma de emprego, e nas tarefas do dia-a-dia. Nós mudamos muito com o uso das tecnologias, podendo facilitar ou piorar algumas situações”.</p> <p>Questão 3: “Sim. A tecnologia pode ser utilizada para benefícios e acabar causando malefícios. Como por exemplo o agrotóxico que é utilizado para melhorar a produção, mas ao mesmo tempo pode prejudicar o meio ambiente. Da mesma forma temos as redes sociais, que ajudam na comunicação, compras, vendas..., mas ao mesmo tempo podemos ser vítimas de crimes, golpes, roubo de dados”.</p>
<p>Aluno 2</p> <p>Questão 1: “Eu acredito que a tecnologia afeta tanto de forma positiva como negativa. Positiva, por exemplo, na comunicação com pessoas distantes, na saúde como vacinação, cura e tratamento de doenças. Negativa como a falta de diálogo familiar, invasão de privacidade, armas químicas e biológicas, e impactos ambientais”.</p> <p>Questão 3: “Sim. A tecnologia pode causar impactos ambientais, e até mesmo trazendo problemas para a nossa saúde. Pode gerar também conflito de interesses, como a criação de bombas atômicas”.</p>

Aluno 3

Questão 1: “A tecnologia afeta o relacionamento, o diálogo entre as pessoas. Pode também causar desemprego. A tecnologia também ajuda na comunicação, fornecendo um espaço para as pessoas compartilhar suas opiniões”

Questão 3: “Sim. Ela pode causar desemprego, poluição do meio ambiente, prejudica nossa saúde, causa violência na internet e muitos outros malefícios”.

Aluno 4

Questão 1: “Eu acredito que existem várias maneiras de afetar a sociedade, de forma positiva e negativa. Positiva são os medicamentos, cura de doenças e muitas outras coisas. Negativa são os impactos ambientais, bombas nucleares, etc. a tecnologia afeta também a nossa família, a forma de se relacionar e comunicar das pessoas”.

Questão 3: “Sim. A tecnologia pode servir para o bem e para o mal. Para o bem tem a produção de medicamentos, vacinas e aparelhos hospitalares. Para o mal ela pode prejudicar o meio ambiente, tem também a bomba nuclear etc”.

Aluno 5

Questão 1: “Pode afetar de diversas formas, inclusive pelo descontrole tecnológico e erros humanos. Pode acontecer também o mau uso pelas pessoas”.

Questão 3: “Sim. A tecnologia resolve muitos problemas, mas também causa vários outros. Pode causar problemas ambientais, problemas de relacionamento e relacionados a privacidade, espionagem”.

CATEGORIA 2: RELAÇÕES ENTRE MÍDIAS SOCIAIS E CULTURA DO CANCELAMENTO**Aluno 1**

Questão 2: “Pessoas estão usando redes sociais, que seria uma rede de compartilhamento de informações, de amizades, diversão, relacionamento... para estar atacando as pessoas com afronta, insultos, críticas, para julgar, apontar. Podendo ferir mentalmente, e até causar a morte de alguém”.

Aluno 2

Questão 2: “Com a criação das redes sociais a cultura do cancelamento ganhou força e ficou mais fácil para as pessoas expor comportamentos violentos e iniciar discurso de ódio contra outras pessoas”.

Aluno 3

Questão 2: “Algumas pessoas usam as redes para expor comportamentos violentos, muitas vezes utilizando perfil falso. Eles têm consciência que é errado, por isso se esconde nas redes”.

Aluno 4

Questão 2: “As redes sociais são meios utilizados pelas pessoas para causar o cancelamento. Através do face, twitter, Instagram... as pessoas compartilham suas opiniões, e às vezes gera comportamentos violentos contra outras pessoas”.

Aluno 5

Questão 2: “Com as redes sociais é mais fácil compartilhar opiniões. Isso facilita a cultura do cancelamento e discurso de ódio contra seu próximo, podendo até afastar as pessoas ao invés de aproximar”.

CATEGORIA 3: CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA

Aluno 1

Questão 4: “Que devemos saber utilizar as tecnologias nos dias de hoje, para não estar prejudicando ou ser prejudicado com ela, porque ao mesmo tempo que ela pode ser boa também pode ser ruim. Aprendi que existem várias Tecnologias, inclusive algumas que a gente nem acha que é tecnologia. Essa aula foi 10, abriu muito a minha mente, valeu professores”.

Aluno 2

Questão 4: “Eu aprendi que tecnologia não é apenas eletrônicos. Aprendi sobre a acultura do cancelamento que vem ganhando força facilitada por algumas tecnologias e também por causa do mau uso delas”.

Aluno 3

Questão 4: “Eu aprendi que as tecnologias estão nos prejudicando, mas também estão nos ajudando em muitas coisas”.

Aluno 4

Questão 4: “Aprendi que a tecnologia serve para o bem e para o mal, depende de quem usa”.

Aluno 5

Questão 4: “Aprendi que a tecnologia pode tanto nos fazer bem como prejudicar. É importante saber utilizar elas para diminuir os impactos ruins”.

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

3.1 Impactos da tecnologia sobre a sociedade

Ao analisar as respostas dos estudantes nesta categoria, é possível perceber que: o aluno 1 reconhece os aspectos positivos e negativos da tecnologia, mencionando como pode afetar o modo de vida, emprego e até a saúde; o aluno 2 destaca os efeitos positivos (comunicação, saúde) e negativos (falta de diálogo, impactos ambientais) da tecnologia na sociedade; o aluno 3 reflete sobre a influência da tecnologia nos relacionamentos e no desemprego, além de reconhecer sua importância na comunicação; o aluno 4 identifica os impactos positivos (medicamentos, cura de doenças) e negativos (impactos ambientais, armas nucleares) da tecnologia na sociedade; e o aluno 5 considera que a tecnologia pode causar problemas devido ao descontrole tecnológico e erros humanos.

Por certo, os dados analisados nos permitem depreender que os estudantes apresentam visões adequadas sobre os impactos das tecnologias na sociedade, reconhecendo que a tecnologia pode ter aspectos positivos e negativos, e que seus efeitos podem ser sentidos em várias áreas, como saúde, emprego, relacionamentos e meio ambiente. Com efeito, a partir dessas concepções, é possível concluir que os estudantes compreendem a tecnologia como promotora de benefícios e malefícios, indo além da ideia simplista pregada pelo modelo linear de desenvolvimento de que a tecnologia é promotora de bem-estar social absoluto. Sobre isso, Chrispino (2017) vai dizer que

Toda ciência e tecnologia produzidas – como produtos construídos socialmente – retornam para a sociedade, impactando-a de diversas formas, quer explicita, quer implicitamente. Alguns destes impactos podem ser benéficos se vistos como solução para um problema atual, mas podem ser portadores de futuro incerto, quando produzem riscos no médio ou longo prazos (Chrispino, 2017, p.5).

Tomando como base o fragmento textual acima, infere-se que, mesmo que uma tecnologia seja vista como uma solução no presente, ela pode acarretar riscos ou consequências negativas em um futuro distante, quando não são considerados os possíveis efeitos colaterais, riscos ambientais, sociais e éticos, ou mesmo quando os impactos futuros são difíceis de prever no momento de sua criação. Isso sinaliza a importância do respeito ao princípio da precaução, a fim de evitar riscos associados às inovações tecnológicas, visando minimizar impactos adversos e maximizar os benefícios para a sociedade.

3.2 Relações entre mídias sociais e cultura do cancelamento

Ao analisar as respostas dos estudantes nesta categoria, é possível perceber que os alunos expressaram preocupações semelhantes sobre a relação entre as mídias sociais e a cultura do cancelamento: o aluno 1 observou que as redes sociais, originalmente destinadas ao compartilhamento de informações, amizades, diversão e relacionamentos, estão sendo usadas para atacar pessoas com afrontas, insultos e críticas, destacando que isso pode causar problemas como a depressão e até levar à morte; o aluno 2 acredita que a cultura do cancelamento ganhou força com a criação das redes sociais, tornando mais fácil para as pessoas exporem comportamentos violentos e iniciarem discursos de ódio contra outras pessoas; o aluno 3 aponta que algumas pessoas usam as redes sociais para expor comportamentos violentos, muitas vezes usando perfis falsos, pois sabem que estão erradas; o aluno 4 vê as redes sociais como meios utilizados pelas pessoas para causar o cancelamento, observando que o compartilhamento de opiniões nas redes sociais pode levar a geração de comportamentos violentos contra outras pessoas; o aluno 5, por sua vez, acredita que as redes sociais facilitam o compartilhamento de opiniões, o que pode facilitar também a cultura do cancelamento e o discurso de ódio. Também lembra que isso pode afastar as pessoas em vez de aproximá-las.

Em síntese, é possível visualizar nas narrativas dos estudantes uma convergência no que se refere às preocupações acerca de como as redes sociais estão sendo usadas para promover a cultura do cancelamento e o discurso de ódio, muitas vezes resultando em comportamentos violentos e prejudiciais. Sobre isso, Macedo (2016) sinaliza que, na contemporaneidade, as relações sociais estão pautadas na interação digital, visto que o acesso à internet está cada vez mais presente na vida das pessoas. Já Santos (2019) lembra que é esse mesmo aspecto que nos desperta uma reflexão, pois há uma alta velocidade na popularização das mídias sociais e uma exacerbação em seu uso, contudo a sociedade não tem acompanhado esses avanços.

Macedo (2016) traz ainda que, com o advento da internet, surgiu também a preocupação com as ondas de violência e desmoralização propagadas na rede. Com efeito, Auler e Delizoicov (2001) propõem uma alfabetização científica e tecnológica dos estudantes para uma sociedade cada vez mais impregnada de ciência e tecnologia.

3.3 Contribuições da proposta

Ao analisar as respostas dos estudantes nesta categoria, é possível perceber que tiveram diferentes perspectivas a partir da aula, refletindo sobre as implicações da tecnologia na sociedade e na vida cotidiana. Assim, é possível perceber que o aluno 1 compreendeu a necessidade do uso consciente da tecnologia, visando evitar consequências prejudiciais. Também percebeu a diversidade de tecnologias, reconhecendo a amplitude de seu conceito bem como os impactos que podem gerar; o aluno 2 ampliou seu entendimento ao aprender sobre a multiplicidade de tecnologias disponíveis, indo para além da ideia de que tecnologia é apenas aparatos eletrônicos. Além disso, destacou a emergente cultura do cancelamento, evidenciando como essa dinâmica é facilitada e propagada através desses recursos tecnológicos, salientando a importância de seu uso responsável; o aluno 3 diz ter compreendido a tecnologia como promotora de impactos tanto positivos quanto negativos para a sociedade; o aluno 4 identificou a dualidade da tecnologia, reconhecendo sua capacidade de ser uma ferramenta para o bem, mas também compreendeu seu potencial para ser utilizada de maneira prejudicial, dependendo de quem a utiliza e do contexto de aplicação; por fim, o aluno 5 ressaltou a importância de utilizar a tecnologia de forma responsável para minimizar os impactos negativos que ela pode acarretar, reconhecendo seu poder tanto para benefícios quanto para malefícios, enfatizando a necessidade de um uso consciente para maximizar seus aspectos positivos.

Acreditamos que as percepções descritas acima demonstram compreensões realistas sobre a influência da tecnologia em nossa sociedade. Todavia, a resposta do aluno 4 merece problematização, pois ela vai ao encontro de uma visão simplista e, de certa forma, ingênua de que a Tecnologia é neutra, ao enfatizar que a Tecnologia pode ser boa ou má (dependendo de quem a utiliza). Ao analisar “Rebeldes contra o futuro”, livro de Kilpatrick Sale, Bazzo et al trazem que

A tecnologia não é neutra como muitos sustentam. Não podemos ver as tecnologias como um conjunto de ferramentas de maior ou menor complexidade, que podem ser utilizados para o bem ou para o mal. Muito pelo contrário, as tecnologias expressam valores e ideologias das sociedades e grupos que a geram. Assim, uma cultura triunfalista e violenta é a base para produzir ferramentas triunfalistas e violentas (Bazzo et al, 1996, p.71).

Depreende-se que as tecnologias são criadas e utilizadas dentro de contextos sociais e culturais específicos, refletindo os valores e ideologias desses contextos. Portanto, é crucial reconhecer que as tecnologias não são apenas ferramentas neutras que podem ser usadas para o bem ou para o mal, visto que elas são, em muitos aspectos, um reflexo de quem somos como sociedade.

4. Considerações finais

A alfabetização científica e tecnológica é apontada por diferentes autores como necessária em uma sociedade impregnada de tecnologias e em constante transformação. Como exemplo, citamos Sasseron e Silva (2021), que, ao tratar da alfabetização científica e tecnológica, assinalam se tratar de ações educacionais que objetivam a formação de estudantes para a compreensão da atividade científica em perspectiva ampla, para análise de situações e tomada de decisões.

Entendemos, a partir de Sasseron e Silva (2021), que no contexto atual, em que a tecnologia permeia quase todos os aspectos da vida, a compreensão dos fundamentos científicos por trás dessas inovações se torna relevante. A alfabetização científica tem um importante papel nesse processo, pois promove a capacidade de analisar criticamente informações, tomar decisões embasadas e participar ativamente de discussões sobre questões científicas e tecnológicas, além de promover a reflexão sobre suas implicações sociais, econômicas e ambientais.

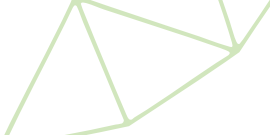
Nesse sentido, considerando que os dados obtidos e analisados neste estudo evidenciam que: o aluno 1 reconhece os aspectos positivos e negativos da tecnologia, mencionando como pode afetar o modo de vida, emprego e até a saúde. Ele observou que as redes sociais, originalmente destinadas ao compartilhamento de informações, amizades, diversão e relacionamentos, estão sendo usadas para atacar pessoas com afrontas, insultos e críticas, destacando que isso pode causar problemas como a depressão e até levar à morte. Ele compreendeu a necessidade do uso consciente da tecnologia, visando evitar consequências prejudiciais. Também percebeu a diversidade de tecnologias, reconhecendo a amplitude de seu conceito bem como os impactos que podem gerar;

O aluno 2 destaca os efeitos positivos (comunicação, saúde) e negativos (falta de diálogo, impactos ambientais) da tecnologia na sociedade. Ele acredita que a cultura do cancelamento ganhou força com a criação das redes sociais, tornando mais fácil para as pessoas exporem comportamentos violentos e iniciarem discursos de ódio contra os seus semelhantes. Ele ampliou seu entendimento ao aprender sobre a multiplicidade de tecnologias disponíveis, indo para além da ideia de que tecnologias são apenas aparatos eletrônicos. Além disso, destacou a emergente cultura do cancelamento, evidenciando como essa dinâmica é facilitada e propagada através desses recursos tecnológicos, salientando a importância de seu uso responsável;

O aluno 3, por sua vez, reflete sobre a influência da tecnologia nos relacionamentos, diálogos e no desemprego, além de reconhecer sua importância na comunicação. Ele aponta que algumas pessoas usam as redes sociais para expor comportamentos violentos, muitas vezes usando perfis falsos, pois sabem que estão erradas, por isso escondem suas identidades nas redes sociais. Diz ainda ter compreendido a tecnologia como promotora de impactos tanto positivos quanto negativos para a sociedade;

O aluno 4 identifica os impactos positivos (medicamentos, cura de doenças) e negativos (impactos ambientais, armas nucleares) da tecnologia na sociedade. Ele vê as redes sociais como meios utilizados pelas pessoas para causar o cancelamento, observando que as pessoas compartilham suas opiniões nas redes sociais, o que às vezes gera comportamentos violentos contra outras pessoas. Também, identificou a dualidade da tecnologia, reconhecendo sua capacidade de ser uma ferramenta para o bem, mas também compreendeu seu potencial para ser utilizada de maneira prejudicial;

O aluno 5 considera que a tecnologia pode causar problemas devido ao descontrole tecnológico e erros humanos. Acredita ainda que as redes sociais facilitam o compartilhamento de opiniões, o que por sua vez facilita a cultura do cancelamento e o discurso de ódio. Também lembra que isso pode afastar as pessoas em vez de aproximá-las. Para além, ressaltou ainda a importância de utilizar a tecnologia



de forma responsável para minimizar os impactos negativos que ela pode acarretar, reconhecendo seu poder tanto para benefícios quanto para malefícios, enfatizando a necessidade do uso consciente para maximizar os aspectos positivos.

Evidentemente, os dados nos levam a acreditar que a Ficção Científica pode ser um recurso valioso para promover a Alfabetização Científica e Tecnológica dos estudantes. Os dados nos permitem inferir que a FC tornou possível a visualização da realidade a partir da ficção. Entende-se por realidade os impactos causados pela tecnologia na sociedade, relações evidenciadas em diferentes momentos do episódio “Odiados pela Nação” e narradas pelos estudantes no instrumento utilizado para coleta de dados.

Em síntese, é possível visualizar que os estudantes aprenderam sobre a diversidade de tecnologias e a importância de usá-las de maneira consciente, reconhecendo que a tecnologia pode ter impactos tanto positivos quanto negativos. A ficção científica, portanto, desempenhou um papel importante na educação desses alunos, permitindo que visualizassem e explorassem questões complexas e desenvolvessem uma compreensão mais ampla e crítica acerca dos impactos da tecnologia na sociedade.

Outrossim, os dados também apontam para a necessidade de se trabalhar a questão da suposta neutralidade tecnológica, a fim de desmistificar a ideia, ancorada no positivismo, de que a tecnologia é neutra, o que pode ser feito em ensaios futuros.

Por fim, a experiência nos permite afirmar que, ao se trabalhar com a Ficção Científica, é necessário explorar o recurso didático (filme/série) exaustivamente, a fim de identificar cenas e situações de interesse, de forma a extrair o máximo de potencialidades deste recurso, indo além da utilização como simples elemento para despertar a motivação e o interesse dos estudantes.



Referências

AULER, D; DELIZOICOV, D. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 3, n. 2, p. 122-134, 2001.

BAZZO, W. A.; LISINGEN, I. VON E PEREIRA, L. T. DO V. Introdução aos Estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade). **Cadernos de Ibero América**. OEI-Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Espanha: Madrid, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 nov. 2023.

CHRISPINO, A. Introdução aos enfoques CTS–Ciência, Tecnologia e Sociedade–na Educação e no Ensino. Documentos de Trabajo. IBERCIÊNCIA, n. 4, 2017. **Ciência & Ensino**, vol. 1, número especial, novembro de 2017. Disponível em <http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/147/109>. Acesso em: 15 dez. 2023.

COSSETIN C. M.; COSSETIN, M.; ZAGO F. I. M. **As Pessoas Privadas de Liberdade no Brasil e a Negação do Direito à Educação: Las Personas Privadas de Libertad en Brasil y la negación del derecho a la Educación.** Revista Cocar, [S. l.], v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6055>. Acesso em: 15 nov. 2023.

COSTA, M. C.; FIGUEIREDO, I. M. Z. **Educação e pessoas privadas de liberdade: uma análise documental.** Imagens da Educação, v. 9, n. 1, p. 9-23, 23 maio 2019.

DUARTE, A. M. T.; PEREIRA, C. F. (2017). A educação de pessoas privadas de liberdade numa perspectiva inclusiva e ressocializadora: limites e contradições. **Interritórios**, v. 3, n. 5, p. 88-105, 2017.

MACEDO, K. T. M. **Linchamentos virtuais: paradoxos nas relações sociais contemporâneas.** 2016. 132 f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado)-Curso de Modernidade e Políticas Públicas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira.

PIASSI, L. P. DE C. A ficção científica como elemento de problematização na educação em ciências. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 21, n. 3, p. 783–798, jul. 2015.

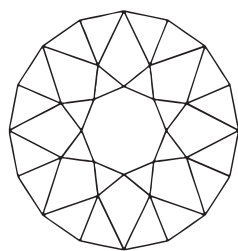
SANTOS, S. C. C. Dos. **O ensino de ciências e as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (ctsa) a partir de um episódio de “black mirror”.** Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61337>>. Acesso em: 07/08/2023 21:14.

SILVA, M. B. E.; SASSERON, L. H. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 23, 2021.



Parte 4

*Práxis Pedagógica Inovadora na
Educação Profissional e Tecnológica*



PRÁXIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: desenvolvendo as marcas formativas Senac

Andreza Alves Vieira¹³

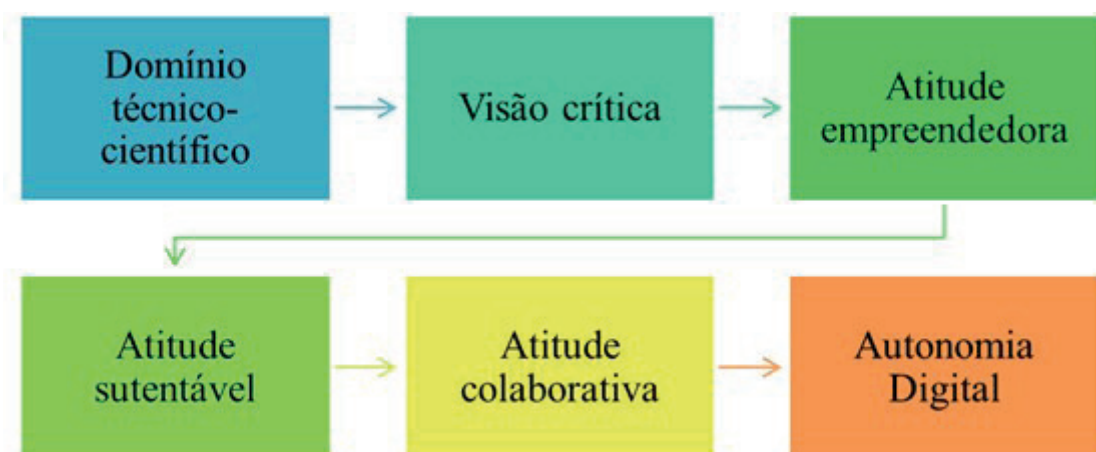
1. Introdução

O presente relato tem como objetivo socializar uma experiência de ensino desenvolvida junto aos alunos no curso Técnico em Administração do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). As aulas foram ministradas no período de 14 de junho a 28 de julho de 2023, realizadas das 9h às 12h, presencialmente nos dias de segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, totalizando uma carga horária de 60 horas. As atividades foram propostas aos 38 alunos matriculados em 2023. do curso Técnico em Administração na primeira Unidade Curricular (UC) denominada: “Auxiliar na elaboração, implementação e acompanhamento do planejamento estratégico das organizações”. Na UC 01 espera-se que os alunos sejam integrados ao curso e desenvolvam competências específicas, conforme os indicadores de desempenho previstos no Plano de Curso.

A instituição possui uma metodologia de trabalho específica, denominada Modelo Pedagógico SENAC (MPS), caracterizado pelas marcas formativas que constituem o perfil do profissional formado pelo SENAC:

¹³ Mestranda em Administração (IF Goiano, Campus Rio Verde). Bacharel em Administração (UEG, Câmpus Santa Helena) e graduada em Teologia (SETEBAN). Professora do SENAC, unidade Rio Verde - GO. E-mail: andreza.aav@gmail.com

Figura 1 – Marcas Formativas SENAC



Fonte: SENAC (2015); adaptado pelos autores (2024).

Visando trabalhar os indicadores de competência previstos na UC alinhados ao MPS, foi desenvolvida uma proposta pedagógica para desenvolvimento das Marcas Formativas do SENAC que pode ser dividida em quatro etapas:

- » Etapa 1: Proposta Pedagógica;
- » Etapa 2: Desenvolvimento das Dinâmicas;
- » Etapa 3: Produção Textual sobre a Aplicação das Dinâmicas;
- » Etapa 4: Elaboração do e-book.

Em cada etapa foram apresentadas questões norteadoras para a reflexão individual, colocando os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem, de modo que estes pudessem partir do seu conhecimento prévio para desenvolver outras habilidades ao longo do curso.

O objetivo desta proposta é promover a autonomia dos alunos, para que estes se coloquem na posição de principais responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. O perfil do profissional de Administração é muito dinâmico, pois ele precisa estar à frente de organizações que estão inseridas em um mercado globalizado e complexo, exigindo que este saiba como se aperfeiçoar e se adaptar às mudanças (Alarcão, 2011; Chiavenato, 2014; Drucker, 1999; SENAC, 2015). Dessa forma, é importante que os alunos sejam capazes de se posicionar criticamente no mercado de trabalho, analisando e refletindo sobre tudo que acontece ao seu redor.

Justifica-se o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, pois a UC 01 é o primeiro contato dos alunos com o curso, momento em que vão entender melhor o perfil do Técnico em Administração para decidirem se essa é a opção que desejam para suas carreiras profissionais ou não. Por isso, é importante trabalhar os indicadores de desempenho alinhados com as marcas formativas do SENAC, para que os alunos possam compreender as habilidades e competências que precisam desenvolver ao longo do curso para obterem o título de Técnico em Administração.

Para organização textual, este capítulo se divide em três tópicos específicos, de modo que no primeiro é descrito como a proposta pedagógica se relaciona com nossa carreira docente; no segundo, é relatado o passo a passo de como foi o desenvolvimento e aplicação da proposta pedagógica, e no terceiro são apresentados os resultados obtidos ao longo do processo. De acordo com estes apontamentos, o relato é finalizado nas considerações finais com reflexões e sugestões para o aperfeiçoamento da situação de aprendizagem, destacando a relevância de promover o protagonismo do aluno.

2. Reflexões, construções e desconstruções sobre a carreira docente

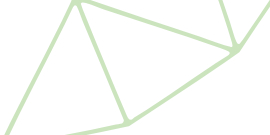
para compreender melhor a proposta pedagógica desenvolvida, faz-se necessário conhecer um pouco da minha trajetória como professora. Desde a infância desenvolvi uma paixão pelos livros e pelos estudos. Sempre muito esforçada, buscava dar o melhor em tudo que fazia. Amava estudar e ajudar os colegas na escola. Com 14 anos, já ministrava aulas de informática básica e esse foi apenas o começo da minha carreira docente. Com 21 anos, já tinha me formado no curso Técnico em Administração e era Bacharel em Administração. Apaixonada pela minha profissão, sempre tive como objetivo pessoal conciliar a carreira como professora com a carreira no mundo dos negócios. E foi aí que encontrei a oportunidade de ministrar aulas para os cursos de graduação na área de Administração.

Esse foi um momento desafiador, pois ao mesmo tempo em que realizava um sonho de retornar para a sala de aula em que estudei na posição de professora, eu também percebi a necessidade de aperfeiçoar a minha prática docente. Na graduação, recebi muito conhecimento técnico para atuar na minha área profissional, mas nenhum conhecimento que me preparasse para atuar em sala de aula. E foi aí que comecei a buscar conhecimento para melhorar a minha habilidade como professora.

Nessa jornada de aprendizado, busquei conhecimento em muitas fontes. Procurei me manter atualizada na área de Administração e me aperfeiçoei nas áreas que eu tenho mais afinidade, buscando tanto a bagagem teórica quanto a prática. Tive muitos professores no meu caminho. Muitos foram maravilhosos, e outros nem tanto. No entanto, todos contribuíram de alguma forma para que eu pudesse entender que tipo de professora eu gostaria de ser. Assim, observei os meus mestres e replicava suas práticas tradicionais, no que Paulo Freire (1987) chamaria de educação bancária em seu livro “Pedagogia do Oprimido”.

Apesar de estar fazendo o que aprendi e funcionou comigo, sempre havia uma inquietação, pois eu sabia que poderia fazer melhor. E foi estudando o livro “Escritos sobre o Sentido da Escola” de Ildeu Moreira Coêlho (2012) que minha perspectiva mudou. Percebi que o papel da escola vai muito além de preparar o aluno para o mercado de trabalho. Ele precisa ser preparado para a vida, para ser dono de si mesmo, autônomo e protagonista da própria história.

E a partir daí as minhas aulas nunca mais foram as mesmas. Aprendi a colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, atuando como mediadora do conhecimento. E foi no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Formação de Professores e Práticas Educativas (IF Goiano, Campus



Rio Verde - GO) que essa mudança se consolidou, pois entendi que preciso ser uma professora pesquisadora, refletindo sempre sobre a minha prática docente, além de compreender a importância de socializar tudo que é realizado em sala de aula.

Dermeval Saviani (2008) também inspirou a minha formação docente, pois em seu livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, o autor aborda uma perspectiva da educação como ferramenta de transformação social, de modo a educação tenha uma função ativa na formação de cidadãos críticos, reflexivos, conscientes da sua realidade e capazes de atuar como transformadores sociais. A educação não pode servir como um mecanismo de propagação da desigualdade. Ela deve contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Isso é o que Freire (1987) define como educação libertadora, colocando o professor e o aluno numa relação dialógica, estimulando a análise e a reflexão em sala de aula, para que um possa aprender com o outro.

Como administradora, educadora e teóloga, acho muito interessante a visão que Paulo Freire (1987) apresenta da educação como instrumento de libertação social, pois existe um versículo bíblico que expressa essa ideia, demonstrando sua versatilidade: “(...) e conhecereis a verdade; e a verdade vos libertará” (João 8:32).

Conforme o modelo pedagógico do SENAC, o docente tem um papel bem definido na promoção da formação humana integral. “Portanto, seu papel não é ensinar ou transmitir o que sabe, mas ajudar o aluno a aprender por si mesmo, por meio de situações de aprendizagem que promovam a autonomia” (SENAC, 2015, p. 13-14).

É nesse escopo que a proposta pedagógica foi desenvolvida. O principal objetivo foi engajar os alunos ao curso, buscando colocá-los como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que compreendiam sua responsabilidade como alunos:

O estudante ocupa lugar central no processo de ensino e aprendizagem. Constitui-se como sujeito – com valores, crenças, atitudes e conhecimentos prévios – ativo e autônomo na construção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, interage com docente, colegas e objetos pedagógicos para desenvolvimento pessoal, social e profissional e assume posição reflexiva, crítica, responsável e atuante em relação ao seu processo de aprendizagem. Assim, ao planejar atividades e situações que mobilizem o repertório de valores, crenças, atitudes e conhecimentos dos alunos, o docente deve valorizar o protagonismo discente e colocá-lo como figura central (SENAC, 2015, p. 13).

Ou seja, os alunos precisam compreender o seu papel na sociedade como cidadãos críticos, reflexivos e autônomos, desenvolvendo as marcas formativas que caracterizam os egressos do SENAC.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da educação para a constituição do cidadão. Segundo Coêlho (2012, p. 34) “a educação acontece onde e quando acontece o homem, ou seja: o que está em jogo, na educação, é a autoconstituição do homem no vigor de seu ser, o perfazer-se e consumir-se do humano em sua humanidade”. A partir dessa concepção, pode-se compreender a importância social do papel do professor e a dimensão da sua responsabilidade ao se colocar em posição de ensinar. É fundamental que o professor mantenha-se sempre atualizado, aperfeiçoando-se e refazendo-se a si mesmo, pois conforme explica Paulo Freire (2014), somos seres inacabados, em constante processo de construção.

3. Relato do desenvolvimento da prática docente

Este tópico foi estruturado em quatro subtópicos que correspondem às quatro etapas necessárias para o desenvolvimento da proposta pedagógica. Em cada etapa são descritas as ações desenvolvidas e os principais resultados obtidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Etapa 1: proposta pedagógica

Na primeira aula da turma do curso Técnico em Administração, a turma estava repleta de alunos empolgados com o começo de uma nova jornada de aprendizado, ao mesmo tempo em que estavam ansiosos por não saberem como seria esse processo. Foi realizada uma ambientação com a turma, quando o curso foi apresentado, abrangendo o plano de curso, o cronograma, a metodologia de ensino-aprendizagem, o modelo pedagógico do SENAC, as marcas formativas, o método de avaliação e o perfil do egresso, assim como o caminho a ser percorrido ao longo do curso para consolidação das habilidades e competências profissionais.

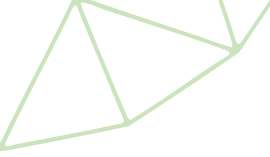
Para desenvolver as habilidades de comunicação e colaboração, foi proposto aos alunos uma situação de aprendizagem intitulada “Minha Dinâmica”. Cada aluno, individualmente, ficaria responsável por desenvolver uma dinâmica de abertura ou encerramento da aula, a seu critério, conforme a proposta e/ou objetivo da dinâmica. A escolha do aluno foi realizada por sorteio e indicação. O primeiro aluno foi sorteado pela professora, e os demais alunos foram indicados pelo colega que fez a última dinâmica até que todos os alunos tivessem participado.

Conforme a ideologia Freireana, os alunos tiveram autonomia para desenvolver a atividade, de modo que eles mesmos escolheram a dinâmica que gostariam de aplicar, prepararam o material e desenvolveram a atividade em sala de aula com os demais colegas. Cada aluno teve dois dias para preparar sua dinâmica, de modo que o aluno que fez a dinâmica na aula de segunda-feira escolheria o aluno que faria a dinâmica na quarta-feira e assim por diante. O aluno deveria planejar sua dinâmica para ter a duração de 15 minutos, em média.

Em relação aos requisitos da situação de aprendizagem, a atividade foi avaliativa e todos os alunos deveriam desenvolver a sua própria dinâmica. Os alunos participantes também estavam sendo avaliados, então todos deveriam participar da dinâmica proposta. Foram analisados, pela professora, o comprometimento, responsabilidade, planejamento, organização, execução e colaboração dos alunos.

3.2 Etapa 2: desenvolvimento das dinâmicas

Os alunos receberam a proposta com um pouco de receio, pois a maioria ainda não se conhecia e também tinham dificuldades para falar em público. No entanto, com o apoio da professora e dos colegas, todos superaram os obstáculos e conseguiram desenvolver a atividade proposta dentro do prazo. Dessa forma, foi reforçado com os alunos a necessidade de trabalhar seus pontos fortes e superar suas dificuldades, habilidades essenciais para um bom administrador.



Também foi observado que os alunos desenvolveram uma atitude colaborativa, uma vez que a atividade foi avaliativa, mas eles não precisavam fazer sozinhos. Quem tivesse dificuldade poderia recrutar um dos colegas para ajudá-los, e eles não poderiam recusar. Desse modo, todos conseguiram desenvolver as dinâmicas falando muito bem em público, demonstrando planejamento, organização, direção e controle, que são os pilares da administração e as funções básicas do profissional de gestão (Chiavenato, 2014; Drucker, 1999).

Ressalto que no momento da dinâmica eu, a professora, me coloquei como aluna, participando e seguindo as orientações junto com o restante da turma, de modo que naquele momento o aluno tinha liberdade para conduzir a sala de aula. Os alunos que estavam assistindo as dinâmicas participaram ativamente em todos os momentos, demonstrando respeito, colaboração, ética, habilidade de escuta ativa, proatividade e trabalho em equipe, proporcionando também uma excelente oportunidade para o desenvolvimento das relações interpessoais na turma.

Finalizando a aplicação da dinâmica, todos os estudantes fizeram excelentes fechamentos, explicando o objetivo da dinâmica aplicada e conduzindo todos os participantes para uma reflexão em relação ao que aprenderam naquele momento.

Em relação ao prazo para execução da situação de aprendizagem, ressalta-se que foi necessário estender o período previsto, de modo que a apresentação das dinâmicas foi concluída no mês de agosto de 2023. Alguns alunos apresentaram atestado médico e outros imprevistos justificáveis, o que resultou em adiamento no prazo previsto, mas não afetou a conclusão da atividade proposta.

3.3 Etapa 3: relato da dinâmicas

Ao finalizar a aplicação das dinâmicas foi solicitado aos alunos que construíssem um relato por escrito, individual, contendo os seguintes itens: título da dinâmica aplicada, material a ser utilizado, como aplicar a dinâmica (passo-a-passo), objetivo da dinâmica, relato da experiência (como foi o processo de planejamento e preparação, se os objetivos foram atingidos, se tem algo que poderia melhorar, etc.), fonte/referências (se utilizaram uma dinâmica que pesquisaram na internet ou se desenvolveram de própria autoria) e uma foto registrando o momento da dinâmica.

O relato deveria ser entregue digitado, por e-mail (pois alguns alunos não sabiam utilizar essa ferramenta) com o arquivo do documento e da foto anexados, respeitando todas as normas da redação empresarial, trabalhando também as habilidades de comunicação.

O objetivo dessa etapa foi auxiliar os alunos no desenvolvimento da marca formativa do SENAC relacionada à Autonomia Digital. Os alunos tiveram acesso ao Laboratório de Informática para desenvolver o relatório e também receberam orientação da professora sobre como elaborar um documento digital e enviá-lo por e-mail. Sobre a Autonomia Digital, Alarcão (2011) explica que a capacidade de utilizar as informações com agilidade e flexibilidade tornou-se uma competência essencial para a vida na sociedade da informação. É necessário desenvolver habilidades tanto para lidar com as informações quanto para

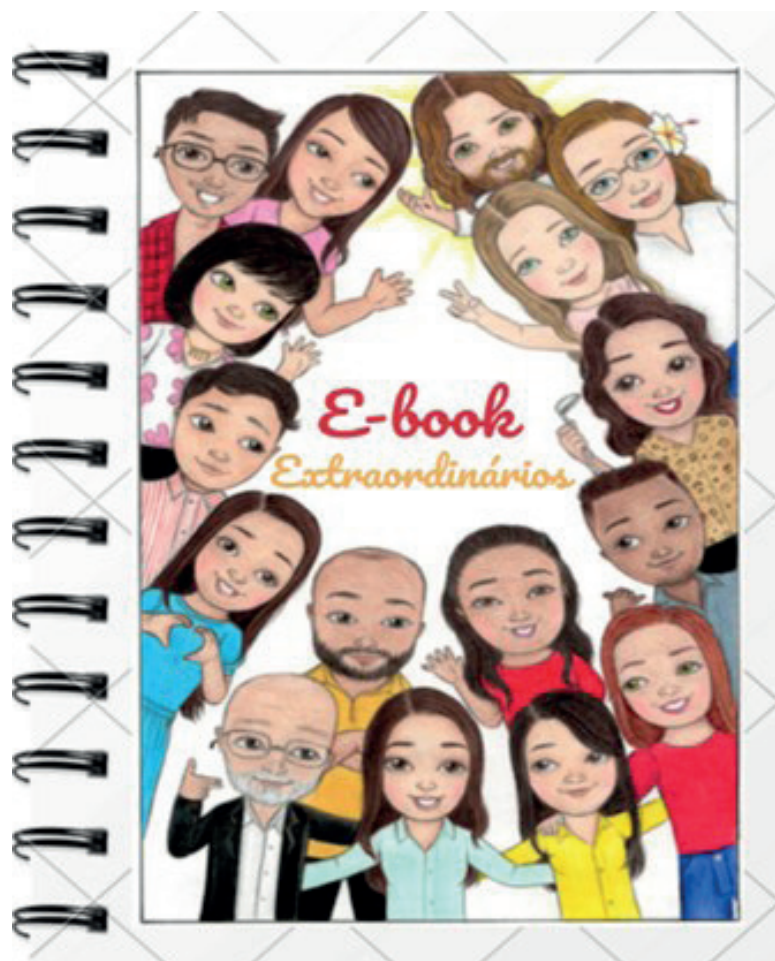
acessar os meios que a tornam disponíveis, o que demonstra a relevância dos alunos desenvolverem esse conjunto de competências para ingressar no mercado de trabalho. Em suma: “É preciso saber o que procurar e onde procurar” (Alarcão, 2011, p. 27).

3.4 Etapa 4: elaboração do e-book e feedback dos alunos

Para finalizar a situação de aprendizagem, foi proposto aos alunos a elaboração de um texto contando sua história de vida, uma vez que durante as dinâmicas os alunos tiveram a oportunidade de se conhecer um pouco melhor e perceberam que possuíam histórias de superação motivadoras e emocionantes. A turma foi tão impactada com os momentos vivenciados que passaram a se chamar de “Os Extraordinários”, sendo esse o título escolhido para o e-book que está sendo escrito pela turma.

Assim, cada aluno ficou responsável por revisar o texto “Quem sou eu?”, escrito na primeira semana de aula, adicionando um pouco mais da sua jornada pessoal de crescimento e aprendizado ao longo do curso. A proposta é que a professora reúna todos os textos juntamente com os relatos das dinâmicas, de modo que cada aluno seja autor do próprio capítulo, que irá conter a sua história de vida e a sua jornada de crescimento ao longo do curso, elaborando um e-book intitulado “Os Extraordinários”, conforme ilustrado pela figura 2 a seguir:

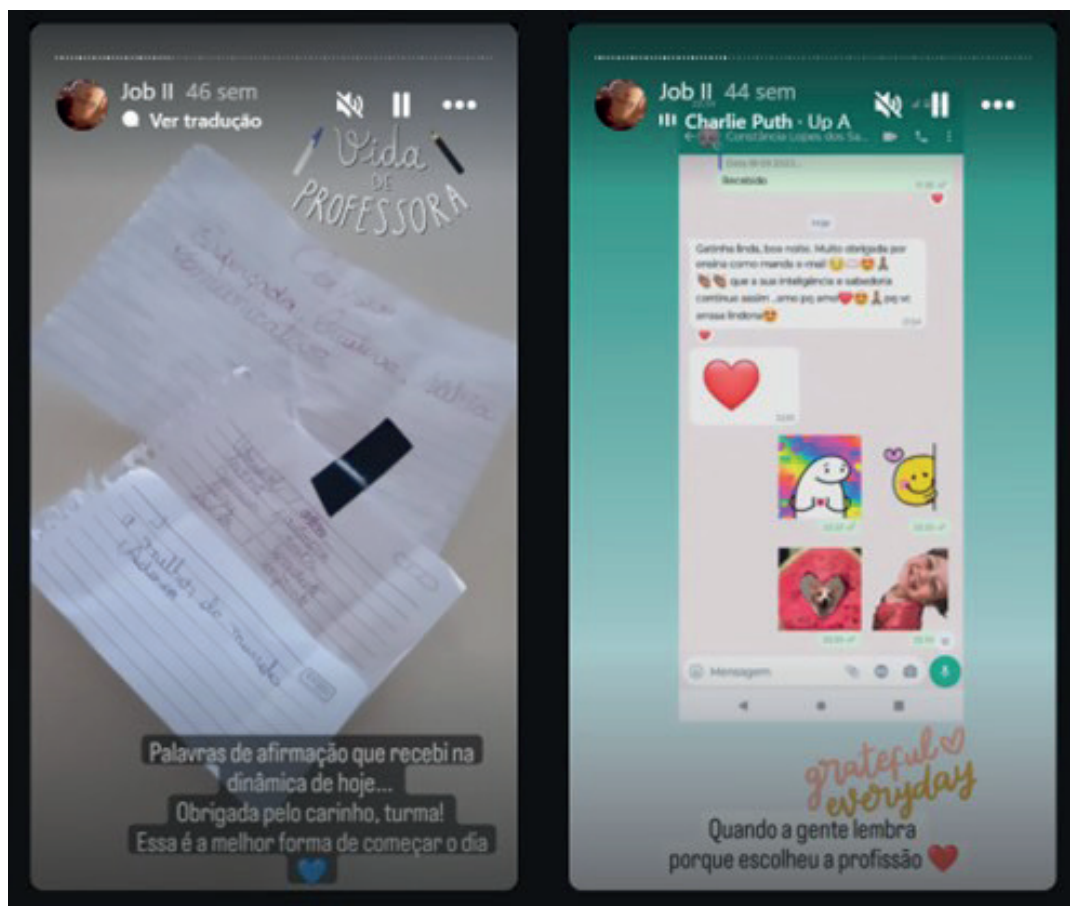
Figura 2 – Capa do e-book



Fonte: desenvolvido pela autora (2024).

O objetivo do livro é que todos possam ter acesso ao material e compartilhar, já que eles demonstram muito orgulho do que construíram e de terem superado seus medos e desafios. Além disso, ao fazer a publicação do e-book, que está em processo de revisão e editoração, a ideia é que os alunos já possam sair do curso com uma produção acadêmica em seus currículos.

Apesar de ser uma proposta pedagógica desafiadora, a turma abraçou a ideia e arregaçou as mangas para colocar as atividades em prática. Ter superado as dificuldades fortaleceu a turma e motivou a permanência dos mesmos no curso. A figura 3 ilustra alguns dos feedbacks recebidos dos alunos e que foram postados no Instagram da professora:



Fonte: acervo pessoal da autora (2023).

4. Considerações finais

Analisando o desenvolvimento dessa proposta pedagógica percebo que o objetivo inicial foi alcançado, pois os alunos foram protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, desenvolveram seus próprios materiais de trabalho e foram capazes de aplicá-lo com sucesso em sala de aula (desenvolvendo também habilidades de liderança).

As dinâmicas trabalharam diversas competências ao longo do curso, promovendo a união da turma que se fortaleceu ao criarem vínculos de relacionamento interpessoal dentro e fora do curso (formaram grupos de estudo). Com isso, as evasões no curso foram reduzidas, pois todos se sentiram acolhidos e

com um sentimento de pertencimento, de modo que um incentiva e apoia o outro. Os próprios alunos, ao sentirem falta de um colega, entram em contato com ele e o trazem de volta para a sala de aula.

Pessoalmente, essa ação pedagógica foi enriquecedora para mim como professora. Os alunos compartilharam suas vivências e experiências com muita criatividade e engajamento, e todos tiveram a oportunidade de se aperfeiçoar nesse processo que foi chamado por eles de metamorfose. Dessa forma, destaca-se a importância de socializar ações como essa, para que mais professores possam ter acesso, inspirando-se para inovar em sua própria práxis docente.

É oportuno ressaltar ainda o papel da pesquisa e da reflexão na minha atuação docente, pois foi por meio dessas ações que pude me aperfeiçoar como professora, envolvendo os alunos e desenvolvendo um trabalho melhor na formação de cidadãos críticos e responsáveis para o convívio em sociedade e ingresso no mercado de trabalho.



Referências

A BÍBLIA SAGRADA. Harpa Cristã. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembléias de Deus, Almeida Revista e Corrigida, 2012.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. (Coleção questões da nossa época; v. 8) São Paulo: Cortez, 2011.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

COELHO, Ildeu Moreira [organizador]. **Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

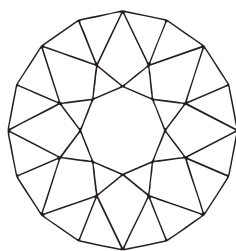
DRUCKER, Peter F. **Desafios Gerenciais para o Século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2019.

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

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SENAC, Departamento Nacional. **Concepções e princípios**. Rio de Janeiro, 2015. 34 p. (Coleção de Documentos Técnicos do Modelo Pedagógico Senac, 1). Disponível em: <http://www.extranet.senac.br/modelopedagogicosenac/arquivos/DT_1_Concepcoes%20e%20Principios.pdf> Acesso em: 03 de maio de 2024.



PROJETO ITINERÂNCIA DO LABORATÓRIO DE ANATOMIA: uma perspectiva inclusiva

Thiago Fernandes Qualhato¹⁴

1. Introdução

Diversas pesquisas (Mendonça et al., 2017; Paiva et al., 2023; Pereira et al., 2011) têm destacado a importância de integrar as práticas de ensino dos licenciandos ao cotidiano das escolas de Educação Básica. Como professor de cursos de Licenciatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) no estado de Goiás, percebo que as práticas de ensino nas disciplinas das matrizes curriculares das Licenciaturas muitas vezes são fragmentadas e desconectadas da realidade das escolas de Educação Básica (EB). Essa questão, amplamente discutida por diversos teóricos da formação docente, ganha ainda mais relevância quando se trata do desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas para estudantes surdos na Educação Básica.

Reconhecemos a urgência de refletir sobre ações efetivas para inclusão escolar nos cursos de formação inicial de professores. Concordamos com os autores Mendonça et al., 2017; Paiva et al., 2023; Pereira et al., 2011 sobre a necessidade de integrar os licenciandos à vivência escolar de maneira ampla, sem negligenciar a inclusão de todos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, visando a aproximação dos licenciandos com a prática docente e contribuindo para sua aprendizagem profissional, foi proposto o projeto de pesquisa e extensão “Itinerância do laboratório de anatomia”. Este projeto busca proporcionar aos licenciandos da formação inicial, práticas de ensino relacionadas ao ECS para inclusão de estudantes surdos da EB, através da colaboração entre os professores formadores da Instituição de Ensino Superior (IES) e os formadores da Educação Básica, que são os professores das escolas participantes do projeto.

¹⁴ Professor Doutor em Biologia Microbiana, Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, thiago.qualhato@ifgoiano.edu.br

A educação inclusiva de estudantes surdos é de grande relevância no contexto educacional brasileiro, respaldada por leis que garantem acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é o principal pilar legal que direciona a educação inclusiva de estudantes surdos no Brasil. Esta legislação estabelece diretrizes para a criação de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos que atendam às necessidades individuais desses estudantes (BRASIL, 2015).

No contexto educacional, a referida Lei reforça a importância de recursos de acessibilidade, como intérpretes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em salas de aula e o desenvolvimento de material didático adaptado. Essas medidas visam garantir que os estudantes surdos possam participar plenamente das atividades educacionais, compreender os conteúdos ministrados e interagir de maneira eficaz com colegas e professores.

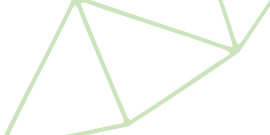
Outro ponto crucial destacado por essa legislação é a necessidade de formação continuada para professores e profissionais da educação, capacitando-os para atender às demandas específicas dos estudantes surdos. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão enfatiza a importância da colaboração entre escolas, famílias e comunidades surdas para criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo. Assim, é fundamental expandir as discussões sobre a formação de professores, focando na criação de ambientes acessíveis e inclusivos nas instituições educacionais.

Com a concepção de formação inicial de professores centrada na pesquisa (Paniago, 2017), o fio condutor deste estudo é baseado no desenvolvimento de projetos de extensão no cotidiano da escola de Educação Básica, envolvendo licenciandos nas disciplinas de Anatomia Comparada de Vertebrados do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de um IF no estado de Goiás, além de bolsistas e voluntários orientados em projetos de pesquisa e extensão. A questão orientadora deste estudo é: como materializar no processo de formação de licenciandos práticas de ensino para a educação inclusiva articuladas ao chão da escola? Buscamos identificar novas possibilidades formativas para os licenciandos através de um projeto de extensão que integra o ECS com o seu futuro campo de trabalho – a escola de Educação Básica.

Para delinear o texto, apresentamos inicialmente a trajetória metodológica do estudo, primeiramente discutimos teoricamente a formação de professores articulada ao chão da escola e, em seguida, apresentamos o desenvolvimento das ações educativas inclusivas elaboradas por meio de práticas de ensino vinculadas ao ECS do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de um IF, por meio do projeto de extensão “Itinerância do laboratório de anatomia”. Por fim, fizemos algumas considerações sobre o estudo realizado.

2. Desenvolvimento

Este estudo foi desenvolvido no âmbito de uma pesquisa qualitativa que, conforme Bogdan e Biklen (1994), visa obter dados descritivos por meio do contato direto do pesquisador com a situação



estudada, destacando a perspectiva do grupo analisado. Segundo Lüdke e André (2018), que discutem pesquisa em educação, existem duas abordagens principais na vertente qualitativa: a etnografia e o estudo de caso. A pesquisa aqui apresentada baseia-se na segunda abordagem, o estudo de caso, que possui uma linguagem e forma mais acessíveis do que outros tipos de relatórios de pesquisa. Este tipo de estudo segue três fases consecutivas de desenvolvimento: a fase exploratória, a coleta de dados e a análise dos resultados obtidos (Lüdke; André, 2013).

Vale ressaltar que todos os dados do estudo foram compilados por meio de um diário de campo que, conforme Lüdke e André (2018), é um instrumento de pesquisa em que o pesquisador pode transformar seus pensamentos em registros escritos e documentados, auxiliando no planejamento das ações e em atividades relacionadas à docência.

Na primeira etapa, a fase exploratória, foram realizados estudos sobre aspectos teóricos da educação inclusiva de estudantes surdos na Educação Básica, bem como a elaboração de um projeto a ser desenvolvido por licenciandos do curso de Ciências Biológicas de um IF no estado de Goiás, em escolas públicas de EB localizadas na região norte do estado, com o objetivo de aproximar os licenciandos do futuro campo de atuação profissional.

Ainda na fase exploratória, realizamos um levantamento sobre as escolas parceiras do projeto em relação aos estudantes surdos que participaram, bem como a quantidade de intérpretes de Libras nessas instituições. A primeira ação desta etapa foi planejar e organizar as ações educativas inclusivas do projeto “Itinerância do Laboratório de Anatomia”, voltadas para os estudantes surdos, que estavam acompanhados de seus intérpretes e/ou instrutores.

Quanto à coleta de dados, referente à segunda fase, todas as ações do projeto, incluindo planejamento e execução, foram registradas em diários de bordo, fotografias e gravações em áudio e vídeo, com consentimento prévio dos envolvidos, seus responsáveis e a gestão da escola. Os resultados desta investigação dependeram desses registros, bem como dos comentários, participação, discussões e envolvimento dos estudantes, especialmente os estudantes surdos por meio da Libras. As gravações foram posteriormente transcritas de Libras para o português para análise do processo vivenciado pelos estudantes surdos (Marcuschi, 2000).

Na terceira e última fase, as transcrições subsidiaram o procedimento de análise dos resultados obtidos a partir dos registros e discussões em grupo, baseadas nas anotações dos licenciandos nos diários de bordo e relatórios sobre as práticas desenvolvidas durante o projeto. Analisamos a estratégia adotada e os recursos empregados, organizando sistematicamente os dados obtidos de acordo com a questão norteadora do estudo e os subsídios teóricos adotados nesta investigação. Essa análise culminou na discussão textual apresentada, visando organizar, classificar e validar as respostas encontradas pelos instrumentos de coleta de dados, acrescentando algo à discussão existente sobre o tema (Lüdke; André, 2018).

2.1 Ações inclusivas desenvolvidas durante o projeto

Neste estudo, destacamos a importância de ações que aproximem estudantes de licenciatura da vivência escolar e promovam o trabalho colaborativo entre professores formadores das Instituições de Ensino Superior (IES) e formadores da Educação Básica. Em consonância com Pimenta e Lima (2017), é urgente aproximar os estudantes de licenciatura da prática docente para fortalecer sua identidade e aprendizagem profissional, focando na formação reflexiva e investigativa dos professores.

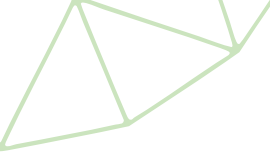
Nesse contexto formativo, defendemos, de acordo com Pimenta e Lima (2017), a importância de proporcionar aos acadêmicos de licenciatura uma aproximação investigativa com as práticas de ensino na escola, visando formar professores capazes de refletir sobre suas ações, realizar intervenções inovadoras, lutar por justiça social e investir no desenvolvimento profissional. Analisando estratégias didáticas para a inclusão de estudantes Surdos na Educação Básica (EB), consideramos que estas estratégias e recursos didáticos envolvem ações dos professores e alunos para alcançar objetivos educacionais.

Roldão et al. (2009, p. 29) definem estratégia como “[...] um conjunto de ações que na minha perspectiva designaria de preferência por sub-estratégias, que envolvem o recurso a diversas técnicas de ensino, concretizadas em atividades organizadas”. Utilizamos estratégias didáticas não apenas como técnicas de apresentação, mas como ações para promover a inclusão e o desenvolvimento reflexivo e autônomo dos estudantes, especialmente os com necessidades específicas, como a surdez.

Para implementar o projeto de extensão “Itinerância do Laboratório de Anatomia” nas escolas de EB, elaboramos uma sequência didática que envolveu licenciandos, intérpretes de Libras, professores de Ciências e a gestão das escolas. As discussões prévias delinearam as estratégias e recursos a serem usados, preparando materiais que abrangem temas de anatomia, fisiologia e embriologia humana e animal. Essa abordagem permitiu explorar diversos sistemas do corpo humano e instigar a curiosidade dos estudantes, utilizando peças anatômicas de animais domésticos ou silvestres.

Para explicar as decisões metodológicas e os conteúdos abordados, destacamos a interação dos licenciandos com o ambiente escolar e os estudantes Surdos, assegurando consistência entre a metodologia, a complexidade dos temas e a realidade investigada. Essa abordagem valoriza tanto os resultados quanto o processo envolvido na pesquisa (Godoy, 1995). Chimieski e Quadrado (2015) enfatizam que professores que abordam o corpo humano nas aulas de Ciências devem escolher temas relacionados à vivência dos estudantes, evitando aulas desinteressantes e descontextualizadas.

Antes de visitar a escola, realizamos reuniões de planejamento para discutir as estratégias metodológicas a serem executadas. O planejamento escolar envolve a previsão, organização, coordenação e adaptação contínua das atividades docentes (Libâneo, 2018). Os licenciandos organizaram materiais didáticos anatômicos e transportaram-nos às escolas, onde executaram a primeira etapa do projeto, conhecida como “feira anatômica”. Nessa etapa, estudantes interagiram com materiais anatômicos, promovendo debates e explorando conceitos de fisiologia com apoio de intérpretes de Libras.



Utilizamos a imagética (Rezende et al., 2023) como estratégia didática, proporcionando uma comunicação visual efetiva para estudantes Surdos e facilitando a aprendizagem de conceitos complexos. Rezende et al. (2023) afirmam que recursos imagéticos estabelecem conexões visuais, contribuindo para a construção de novos significados. Honora (2014) e Santos et al. (2023) corroboram que a aprendizagem dos Surdos é otimizada pela visão, ressaltando a importância de materiais didáticos elaborados considerando essa premissa.

A abordagem adotada revelou-se eficaz, proporcionando uma experiência pedagógica rica para licenciandos e estudantes. Santos et al. (2017) destacam que materiais didáticos especializados são essenciais para aprofundar a compreensão do corpo humano, promovendo uma pedagogia centrada no aluno e ativa na construção do conhecimento. Fornaziero et al. (2010) e Neves (2010) enfatizam a importância da seleção cuidadosa de estratégias metodológicas para engajar e motivar os estudantes.

Durante a “feira anatômica”, os estudantes Surdos interagiram com materiais visuais e táteis, explorando características anatômicas e promovendo uma interação colaborativa entre estudantes e licenciandos. Perguntas sobre anatomia e funções dos órgãos evidenciaram a curiosidade dos estudantes, enriquecendo sua experiência de aprendizado. Tardif e Lessard (2014) argumentam que a formação docente é um espaço de produção e transformação de saberes, impactando a identidade e atuação dos professores.

Observamos que a interação entre licenciandos, professores de Ciências e intérpretes promoveu um ambiente inclusivo e colaborativo, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem para estudantes Surdos. Rezende et al. (2023) afirmam que a utilização de recursos imagéticos detalha e associa conteúdos escolares, facilitando a aprendizagem. A abordagem metodológica adotada demonstrou ser frutífera para a formação docente, envolvendo professores orientadores, professores de Educação Básica, intérpretes e licenciandos.

Para a inclusão escolar, é essencial considerar elementos além da inserção de educandos com deficiência nas escolas (Maciver et al., 2019; Babik; Gardner, 2021). Santos et al. (2023) relatam a necessidade de enfrentar desafios estruturais e pedagógicos para viabilizar a inclusão. Hirsch et al. (2023) e Qualls et al. (2024) destacam o uso da “Mixed-Reality Simulation” na formação de professores para a educação especial. Gray e Lewis (2021) observam que escolas com mais recursos adotam tecnologia para apoiar a aprendizagem, enquanto Robson et al. (2022) enfatizam os desafios de acessibilidade a esses recursos, tornando a inclusão escolar mais complexa.

3. Considerações finais

De modo geral, os resultados iniciais da investigação conduzida a partir da execução do projeto de extensão e pesquisa que resultou neste texto sinalizam que ações educativas inclusivas são práticas significativas de iniciação à docência, contribuindo para a formação inicial dos licenciandos em Ciências Biológicas. Essas ações promovem a aproximação dos futuros professores com o ambiente escolar da educação básica, conforme demonstrado no estudo aqui apresentado.

Defendemos, contudo, que projetos de extensão nas Licenciaturas para ações educativas inclusivas em escolas de educação básica devem focar na preparação para a docência, ultrapassando os limites da sala de aula da instituição e se expandindo para outros espaços educativos. Isso incita nos futuros professores a análise, a problematização e a investigação de situações vinculadas ao seu futuro campo de trabalho - a escola de educação básica.

Com base nas considerações apresentadas neste estudo, é possível afirmar que a incorporação de recursos imagéticos no ensino das Ciências, associados a ações práticas de extensão, pode ampliar as oportunidades de aprendizado, especialmente para estudantes surdos, devido à sua singularidade visuo-espacial. Os resultados obtidos indicam que a abordagem metodológica adotada foi apropriada, pois seu delineamento foi elaborado de maneira colaborativa, envolvendo o professor orientador/pesquisador, os professores das escolas de educação básica, os intérpretes e os licenciandos.


Por fim, concluímos que, a partir desses pressupostos, desenvolvemos a pesquisa com o objetivo de buscar, de forma colaborativa entre os professores, novas possibilidades formativas para os licenciandos. Isso articula projetos de extensão nas Licenciaturas com ações educativas inclusivas e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) junto à escola de educação básica.



Referências

- BABIK, I.; GARDNER, E. S. “Factors affecting the perception of disability: A developmental perspective”. **Frontiers in Psychology**, vol. 12, 2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/02/2024.
- CHIMIESKI, T. G.; QUADRADO, R. Q. “Pensando os corpos que habitam os currículos escolares”. **Anais do VI Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**. Canoas: UFRGS, 2015.
- FORNAZIERO, C. C. et al. “O ensino da anatomia: integração do corpo humano e meio ambiente”. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 34, n. 2, 2010.
- GODOY, A. S. “Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades”. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 25, n. 1, 1995.

- GRAY, L.; LEWIS, L. **Use of educational technology for instruction in public schools: 2019–20**. Washington: Institute of Education Sciences, 2021.
- HIRSCH, S. E. et al. “Increasing preservice teachers’ knowledge and skills using a mixed-reality simulator: The tale of two studies”. **Teacher Education and Special Education**, vol. 46, n. 3, 2023.
- HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Editora EPU, 2018.
- MACIVER, D. et al. “Participation of children with disabilities in school: A realist systematic review of psychosocial and environmental factors”. **PloS One**, vol. 14, n. 1, 2019.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- MENDONÇA, N. C. S. et al. “O Ensino de Química para alunos surdos: o conceito de misturas no Ensino de Ciências”. **Química Nova na Escola**, vol. 39, n. 4, 2017.
- NEVES, M. V. S. **Uma nova proposta no ensino da Anatomia Humana: desafios e novas perspectivas** (Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente). Volta Redonda: UniFoa, 2010.
- PAIVA, D. C. A. C. et al. “A potencialidade do uso de recursos imagéticos no ensino de Química para surdos”. **Experiências em Ensino de Ciências**, vol. 18, n. 1, 2023.
- PANIAGO, R. N. **Os professores, seu saber e o seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. Paraná: Editora Appris, 2017.
- PEREIRA, L. L. S. et al. “Aula de Química e surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão”. **Química Nova na Escola**, vol. 33, n. 1, 2011.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.
- QUALLS, L. W. et al. Special Education Teachers’ Preservice Experiences With Mixed-Reality Simulation: A Systematic Review. **Research Gate** [2024]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 23/02/2024.
- REZENDE, L. G. G. et al. “Contribuições do uso da imagética no ensino de ciências para Surdos”. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, vol. 14, n. 1, 2023.
- ROBSON, A. et al. **Assessing the Impact of Interactive Educational Videos and Screencasts Within Pre-clinical Microanatomy and Medical Physiology Teaching**. Cham: Springer, 2022.
- ROLDÃO, M. C. et al. “O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social”. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol. 1, n. 2, 2009.

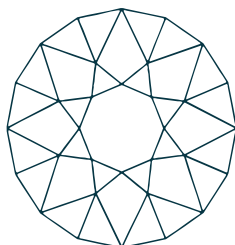


SANTOS, J. W. et al. “Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana”. **Ensino em Revista**, vol. 1, n. 1, 2017.

SANTOS, M. A. et al. “Educação de surdos: uma trajetória e perspectivas na legislação”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 13, n. 39, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao término desta obra coletiva, reafirmamos o compromisso do IF Goiano e dos(as) professores(as) da Educação Básica com a construção de uma educação pública, democrática e transformadora. As experiências compartilhadas aqui demonstram a força criadora e investigativa do fazer docente, que, em meio a desafios cotidianos, se empenha em refletir, inovar e transformar suas práticas pedagógicas.

O “Prêmio Professores(as) Diamante da Educação” emerge, portanto, não apenas como uma homenagem individual, mas como um reconhecimento da dimensão coletiva e colaborativa que sustenta a docência. Inspirados pelo legado de Dermeval Saviani, entendemos que valorizar a práxis docente é também valorizar o compromisso ético e social dos(as) professores(as), suas trajetórias e o impacto de seu trabalho na formação cidadã.

É fundamental destacar que este prêmio rompe com a lógica da competição individual, tão presente em outros modelos de premiação, que frequentemente desconsidera a natureza coletiva da docência e pode incentivar o individualismo. Aqui, o reconhecimento valoriza a construção coletiva do conhecimento e a colaboração entre professoras/res fortalecendo os vínculos e o compromisso social que caracterizam a verdadeira práxis pedagógica.

Ainda, acreditamos profundamente no potencial dos(as) professores(as) da Educação Básica como produtores(as) de conhecimento. Longe de serem apenas aplicadores de teorias ou executores de políticas educacionais, são sujeitos epistêmicos que, no cotidiano da escola, constroem saberes relevantes, inovam práticas e refletem criticamente sobre os desafios do ensino. Suas experiências, muitas vezes invisibilizadas nos grandes circuitos acadêmicos, constituem uma rica fonte de aprendizagens, que precisa ser registrada, compartilhada e valorizada.

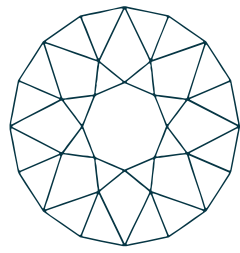


Nesse sentido, o “Prêmio Professores(as) Diamante da Educação” constitui-se como uma estratégia concreta de afirmação dessa perspectiva. Mais do que uma distinção simbólica, ele representa um incentivo à materialização da ideia de que o conhecimento educacional também nasce — e deve ser legitimado — a partir das práticas e vivências escolares. Ao reconhecer e divulgar essas experiências, contribuimos para fortalecer a autoria docente, ampliar os espaços de escuta e valorizar a escola como território fértil de produção de saberes comprometidos com a transformação social.

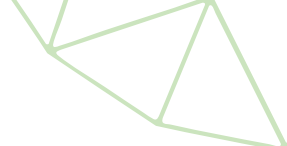
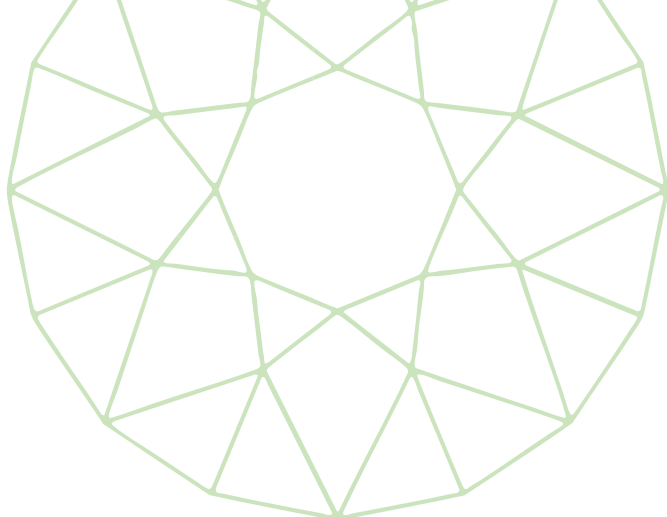
Este livro é, assim, um convite à continuidade da reflexão e do diálogo entre as instituições de ensino superior, as escolas e a comunidade, fomentando espaços de autoria, escuta e produção coletiva de saberes. Esperamos que as narrativas aqui apresentadas sirvam de inspiração para que mais educadores(as) assumam sua voz e seu papel ativo na transformação da educação.

Projetamos o futuro do “Prêmio Diamantes da Educação” com a certeza de que ele deve seguir ampliando seu alcance, fortalecendo políticas institucionais que promovam a integração entre ensino, pesquisa e extensão, e garantindo a visibilidade das práticas que renovam a educação pública no Brasil.

Que este seja apenas um capítulo inicial de uma história viva, escrita por professoras e professores que dedicam suas vidas à construção de um ensino mais justo, inclusivo e inovador. Que o reconhecimento coletivo continue a florescer, inspirando novas edições, publicações e encontros, e sobretudo, promovendo o respeito e a valorização de quem faz da educação uma verdadeira missão social.



SOBRE AS ORGANIZADORAS



Rosenilde Nogueira Paniago

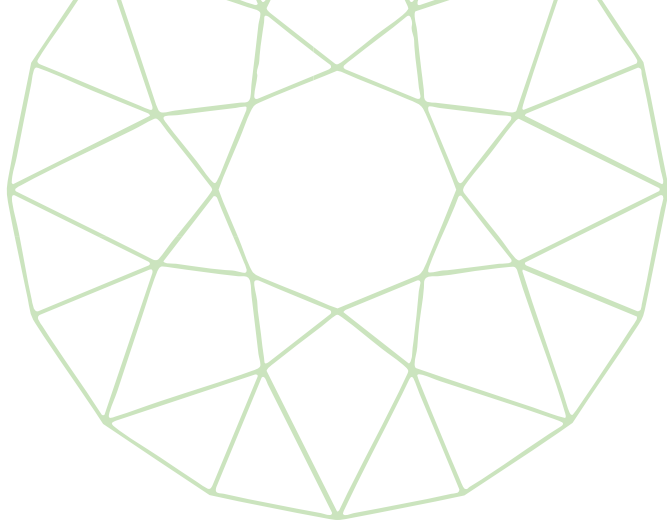
Pós-Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Minho, Braga, Portugal (UMinho) com revalidação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Formação de Orientadores Acadêmicos para EaD e em Metodologia do Ensino de Matemática. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Graduada em Licenciatura Plena em Matemática. Bacharela em Direito. Advogada pro bono área cível. Atualmente é Professora Efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Rio Verde (IF Goiano) e Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Jataí (IFG). Atuou como coordenadora Institucional do Residência Pedagógica e atualmente está na Coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação do IF Goiano - Campus Rio Verde e Integrante do Grupo de Pesquisa em Investigação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Tem experiência na área de Ciências da Educação, com ênfase em Formação de Professores, Desenvolvimento Profissional, Identidade, Saberes e Práticas Educativas, Ensino de Ciências, Educação Profissional e Tecnológica. Atua e pesquisa com a convicção de que a formação docente se constrói na articulação entre teoria, prática e compromisso ético com a educação pública.





Patrícia Gouvêa Nunes

Doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa pela Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, na linha de pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Possui especialização em Gênero e Diversidade na Escola pela UFG - Campus Catalão-GO e em Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade Católica de Anápolis-GO. Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Rio Verde - UniRV. Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde, atuando principalmente na formação de professores(as), dos cursos de Licenciatura do campus e pós-graduação. Atuou como professora das séries iniciais da Educação Básica por 15 anos, especificamente na Educação Infantil e Alfabetização. Faz parte do grupo de pesquisa Educação do Instituto Federal Goiano. É responsável pelo Laboratório Interdisciplinar de formação de Educadores (LIFE). Coordena o Centro de Educação Rosa de Saberes, que desenvolve atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão no campus, com foco na formação de professores(as) e práticas educativas. Atua como coordenadora de subprojeto interdisciplinar do PIBID do IF Goiano, Campus Rio Verde. Atuou como coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Biologia, IFGoiano, Campus Rio Verde. Tem experiência em Ciências da Educação, com ênfase em Formação de Professores (as), Políticas Educacionais, Práticas Educativas, Estágio Curricular Supervisionado (ECS), Relações Sociais de Gênero, Diversidade, Educação Profissional e Tecnológica (EPT).



Vivian de Faria Caixeta Monteiro

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia do Vale de São Patrício (1993) e mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (2008). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Atuou como Diretora de Desenvolvimento de Ensino de 2015 até 2021. Atualmente coordena os Cursos de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, cursos MOOC (do inglês, Massive Open Online Courses) e cursos de idiomas de língua Inglesa e Português como Língua Estrangeira no IF Goiano. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem.





Joseany Rodrigues Cruz

É doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Possui mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e licenciatura em Letras e graduação em Comunicação Social - Jornalismo pela mesma universidade. É professora do Instituto Federal Goiano, onde atua como diretora do Centro de Referência em Educação a Distância, é vice-coordenadora do Grupo de Estudos em Tecnologias e Educação a Distância (GEaD/UFG/DGP-CNPq) e membro do Grupo de Trabalho de Institucionalização da EAD (FDE/Conif). Tem vasta experiência em Educação a Distância, atuando, desde 2014, no planejamento, gestão, criação, produção, design, edição e validação de conteúdos educacionais voltados à EaD.

