



**III COLÓQUIO
INTERFACES ENTRE
EDUCAÇÃO BÁSICA,
GRADUAÇÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO**

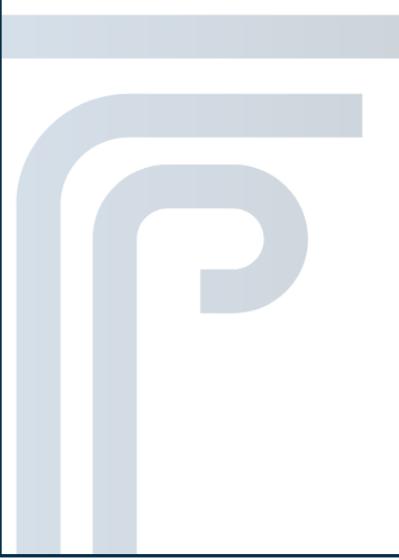
ANAIS DO EVENTO

Universidade Federal de Sergipe



**III Colóquio Interfaces entre
Educação Básica, Graduação e
Pós-Graduação**

ANAIS DO EVENTO 2022



**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Colóquio Interfaces Acadêmicas entre Graduação e Pós-Graduação (2. : 2022 : São Cristóvão, SE)

C719a Anais do evento [recurso eletrônico]: III Colóquio Interfaces Acadêmicas entre Graduação e Pós-Graduação: 04 e 07 de outubro de 2022, São Cristóvão, SE / Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação. – São Cristóvão, SE: FOPTIC, 2023. 145 p. : il.

ISBN 978-65-6009-023-1

DOI: 10.5281/zenodo.8317644

1. Universidade Federal de Sergipe - Pós-Graduação – Congressos, Campus São Cristóvão. 2. Pesquisas - Resumos. 3. Educação. 4. Tecnologia da Informação. I. Universidade Federal de Sergipe. Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação. II. Título.

CDU: 001.891 (813.7)

ISBN 978-656009023-1



Universidade Federal de Sergipe

Reitor

Valter Joviniano de Santana Filho

Vice-Reitor

Rosalvo Ferreira Santos

Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa

Lucindo José Quintans Junior

Coordenador de Pós-Graduação

Gladston Rafael de Arruda Santos

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Paulo Roberto Boa Sorte Silva

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

Erivanildo Lopes da Silva

Chefe do Departamento de Educação

Maria Jose Nascimento Soares

Coordenador Geral do Evento

Carlos Alberto de Vasconcelos

Edição e Diagramação

Jhonatas Isac Pereira Lima

COMISSÃO CIENTÍFICA

- Dr. Anderson de Araújo Reis (FSLF/FOPTIC)**
Dr. André Luís André - (UFS)
Dr. André Ricardo Lucas Vieira (IFS/Sertão/PE)
Dr. Carlos Alberto Vasconcelos - (UFS)
Dr. Carlos Héric Silva Oliveira - (Unilab)
Dr. Denson André Pereira da Silva Sobral - (UFAL)
Dr. Edivaldo da Silva Costa - (UFS)
Dr. Erinaldo Ferreira do Carmo - (CAP/UFPE)
Dr. Jean Carlos Miranda - (UFF)
Dr. Joseval dos Reis Miranda- (UFPB)
Dr. Leandro Silva Moro - (UEMG)
Dr. Martín Alejandro Montes - (UFRPE)
Dr. Paulo Rogério de Freitas Silva de Freitas - (UFAL)
Dr. Sebastião Rodrigues Moura - (IFPA)
Dra. Adriana Alves Novais Souza - (Seduc-SE)
Dra. Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira - (UFS)
Dra. Josevânia Teixeira Guedes - (FPD)
- Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete - (UFS)**
Dra. Bartira Telles Pereira Santos - (UFS)
Dra. Denize da Silva Souza (UFS)
Dra. Diana Mendonça de Carvalho - (UFS)
Dra. Eugenia Cristina Goncalves Pereira - (UFPE)
Dra. Fernanda Amorim Arcosi - (UFS)
Dra. Maisa Gomes Brandão - (UNCISAL)
Dra. Marilene Santos - (UFS)
Dra. Marlene Rios Melo - (FURG)
Dra. Rita de Cássia Amorim Barroso - (Seduc-SE)
Dra. Sheila Silva da Conceição - (Seduc-SE)
Dra. Suzana Mary de Andrade Nunes - (UFS)
Dra. Suzi Sama Pinto - (FURG)
Dra. Tereza Simone Santos de Carvalho - (UFS)
Dra. Yrani Gomes Barros - (UFRJ)
Ma. Alessandra Conceição Monteiro - (FANESE/UNIT)
Me. José Batista de Souza (Seduc-BA/Foptic)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Alixandre Marques Cruz
Carlos Alberto de Vasconcelos
Cynthia da Silva Anderson
Jhonatas Isac Pereira Lima
José Batista de Souza
Leandro Silva Moro
Uaslei Brito de Andrade

MONITORES

Cleane Santos de Almeida
Digiorge Luiz de Jesus Santos
Edelfrancla Gomes dos Reis
Jhonatas Isac Pereira Lima
João Victor Pereira dos Santos
Natalie Batista Oliveira

Realização



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA



APRESENTAÇÃO

O III Colóquio Interfaces Acadêmicas entre Graduação e Pós-Graduação, realizado na Universidade Federal de Sergipe - UFS, Campus São Cristóvão, entre os dias 04 e 07 de outubro de 2022, contemplou temas como: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; Inclusão, Etnia e Diversidade; Educação, Comunicação e Tecnologias, Ensino de Ciências e Matemática, além de contar com um eixo multidisciplinar, abrangendo Pesquisas Diversas.

Fruto da iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação - FOPTIC/UFS, liderado pelo professor Dr. Carlos Alberto Vasconcelos. Com periodicidade bianual, o evento em sua terceira edição, no ano de 2022, contemplou também a Educação Básica e contou com transmissão *online*, via plataformas digitais.

Durante o período de realização do colóquio, estiveram reunidos pesquisadores de diferentes campos de saber, num espaço plural de diálogo, socialização e problematização de temas que contemplaram os interesses de professores da Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação. Nesse sentido, foram ofertados aos participantes oficinas, relatos de experiências, estudos, defesas de trabalhos de graduação e de pós-graduação, além de sessões de comunicação e publicações de trabalhos.

Sendo assim, encontram-se organizados nesses anais os trabalhos apresentados durante o Colóquio nas modalidades de comunicação coordenada e sessão de pôsteres, após prévia avaliação por pares, seguida de aprovação pela Comissão Científica do evento. Os autores que atenderam à chamada para envio de seus textos finais, encontrarão os trabalhos organizados conforme os eixos temáticos correspondentes.

Espera-se que as contribuições desse importante evento suscitem novas pesquisas, abrindo caminhos diversificados para a mediação de aprendizagens que contribuam para a melhoria da qualidade da formação e da atuação profissional em diferentes espaços e tempos educativos, aproximando comunidade universitária e sociedade, conseqüentemente, fortalecendo e reiterando a função social da universidade.

Profa. Dra. Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira

Depto. Educação/UFS

SUMÁRIO

PALESTRA	12
PALESTRA DE ABERTURA	13
O CENÁRIO DA PESQUISA CIENTÍFICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE.....	13
RODAS DE CONVERSA	14
INCLUSÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE	15
RODA DE CONVERSA 1	15
<i>Mediador: Dr. Joseval dos Reis Miranda (UFPB/FOPTIC)</i>	15
RODA DE CONVERSA 2	18
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	18
<i>Mediador: Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos (UFS)</i>	18
BNC, FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PADRONIZAÇÃO E CONTROLE DA DOCÊNCIA.....	22
RODA DE CONVERSA 3	22
<i>Mediador: Prof. Paulo Sérgio Marchelli (PPGED/DEDI)</i>	22
RODA DE CONVERSA 4	24
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS PANDÊMICOS: O QUE APRENDEMOS E COMO VAMOS PROSSEGUIR?	24
<i>Mediador: Dr. Leandro Silva Moro (UEMG, Unidade Ituiutaba - MG /FOPTIC)</i>	24
RODA DE CONVERSA 5	26
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE.....	26
<i>Mediadora: Dra. Denize da Silva Souza (UFS/PPGECIMA)</i>	26
OFICINAS	29
TEMA: PESQUISA EM BASE DE DADOS.....	30
OFICINA 1	30
OFICINA 2	31
TEMA: PESQUISA EM BASE DE DADOS.....	31
OFICINA 3	32
TEMA: EDUCAÇÃO DOS SABERES ELEMENTARES DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E/OU COM TRANSTORNOS NEUROBIOLÓGICOS	32
OFICINA 4	33
TEMA: INTERFACES INTERATIVAS: CRIAÇÃO DE CENÁRIOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM	33
RESUMOS DE QUALIFICAÇÕES	34
RESUMO DA QUALIFICAÇÃO 1	35
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE JOGOS E SUA UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE MATEMÁTICA	35

<i>Alixandre Marques Cruz (Seduc/AL)</i>	35
RESUMO DA QUALIFICAÇÃO 2	37
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE SEXUALIDADE EM ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	37
<i>Tatiana Pinheiro da Cruz (UFS)</i>	37
APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS - PRESENCIAL	38
EIXO. 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	39
EIXO 2. INCLUSÃO E DIVERSIDADE	42
EIXO.3. EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS	45
EIXO.4. ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA	45
EIXO 5: PESQUISAS DIVERSAS	46
APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS - ONLINE	48
TRABALHOS - ONLINE	49
RESUMOS EXPANDIDOS	52
EIXO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	53
<i>Práticas pedagógicas de letramento literário: uma análise das potencialidades dos jogos didáticos</i>	53
<i>O Professor Hora-Atividade e o Ensino de Ciências</i>	59
EIXO 2: INCLUSÃO E DIVERSIDADE	65
<i>Práticas Ciber culturais Surdas em Tempos de Pandemia</i>	65
<i>Os Objetivos Educacionais e as Práticas Pedagógicas Inclusivas: dos Recursos e Instrumentais à Mediação do Conhecimento Transformador</i>	70
EIXO 3: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS	79
<i>O Uso de Tecnologias Digitais no Ensino Remoto de Geografia: Desafios e Possibilidade</i>	79
<i>Geografia e o Uso de Ferramentas Digitais no Ensino Remoto: Experiência com Turma de Ensino Médio do Centro de Excelência Barão de Mauá</i>	85
EIXO 4: ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA	91
<i>Numeracia e Conhecimento Escolar nos Espaços de</i>	91
<i>Formação de professores</i>	91
<i>O Ensino de Ciências e o Papel do Professor na Construção do Conhecimento Acerca das Reflexões de Piaget</i>	98
EIXO 5: PESQUISAS DIVERSAS	105
<i>A Concentração das Indústrias de Laticínios e as Transformações Sócioespaciais no Município de Nossa Senhora da Glória/SE</i>	105
<i>Desafios da Gestão Escolar Democrático-Participativa em Quijingue-Bahia: Contribuições da Pedagogia Social</i>	112
<i>Ecosistemas Costeiros, Expansão Urbana e Industrial na Barra dos Coqueiros/SE</i>	117
<i>Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental (EJA EF) em Itabaiana/SE (2021)</i>	123
<i>Narrativas de Vida de Estudantes da EJA Campo de uma Escola Municipal da Bahia</i>	128
<i>Resumo Expandido</i>	134
<i>Polinaise e Mazurkas: o sentimento de uma nação através de</i>	134
<i>Frédéric Chopin</i>	134

ANEXO	143
ANEXO – FOLDER COM PROGRAMAÇÃO DO EVENTO	144

Palestra

PALESTRA DE ABERTURA

O Cenário da Pesquisa Científica na Universidade Federal de Sergipe

Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio (DLEV/ PPGCI/UFS/Coordenadora da COPES)

No Brasil, a participação feminina nos diversos setores da sociedade tem assistido a um grande crescimento, motivada principalmente pela batalha histórica das mulheres para ter acesso à educação. No entanto, no ambiente científico, apesar das conquistas e contribuições relevantes das pesquisadoras para o desenvolvimento científico e para a formação de recursos humanos para a ciência e tecnologia, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como o reconhecimento dessas conquistas e a sua inclusão em áreas que atraem mais homens. Assim, esta comunicação teve como objetivo apresentar indicadores da participação feminina na pesquisa científica da Universidade Federal de Sergipe, com foco na Iniciação Científica, que pouco destoa do que se verifica no cenário nacional, de modo que as mulheres são maioria na base da pesquisa, mas a minoria no topo da carreira, quando deveriam ocupar cargos de gestão, ter pós-doutorados e serem bolsistas de produtividade.

Palavras-chave: Ciência; Mulheres; Representatividade Feminina; Universidade Federal de Sergipe.

Rodas de Conversa

Roda de Conversa 1

Inclusão, Gênero e Sexualidade

Mediador: Dr. Joseval dos Reis Miranda (UFPB/FOPTIC)

Dra. Elza Ferreira Santos (PROFEPT/IFS)

Me. Cândida Luísa Pinto Cruz (Seduc/SE)

A roda de conversa intitulada “Inclusão, Gênero e Sexualidade” teve como objetivo principal problematizar questões relativas à Inclusão, ao gênero e à sexualidade no que diz respeito ao debate acerca da Formação de Professores/as e das Práticas Pedagógicas. Essa atividade aconteceu no dia 04/10/2022 em uma sala de aula do PPGED, das 19:00 às 22:00 horas. A mediação dessa roda de conversa contou com a contribuição do professor Dr. Joseval dos Reis Miranda (UFPB/FOPTIC) além da sua apresentação sobre a temática da Sexualidade. Contamos ainda com a exposição da professora Dra. Elza Ferreira Santos (PROFEPT/IFS) acerca das relações de Gênero e a explanação da professora Me. Cândida Luísa Pinto Cruz (Seduc/SE) no que diz respeito à Inclusão.

Cada expositor/a teve aproximadamente quarenta minutos para fazer a sua explanação. Inicialmente o prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda falou sobre as questões da sexualidade e a formação docente, pontuando que essas requerem saberes específicos de como abordar o assunto em sala de aula. Mencionou que os conceitos são forjados social, histórico e culturalmente e que os/as professores/as precisam conhecer inicialmente a história da Sexualidade/Educação Sexual, as fases de desenvolvimento das pessoas e por fim, metodologias para o trabalho com a Educação Sexual/Sexualidade em sala de aula. Prosseguindo, o professor Joseval Miranda tratou sobre as abordagens, com base na autora Jimena Furlani, que costumam aparecer no que diz respeito ao trabalho com Educação sexual em sala de aula. Assim, segundo o professor expositor, para entender a diversidade sexual, é preciso, antes de mais nada, aprofundar o conceito de sexualidade, já que esta, como qualquer outro aspecto da vida dos seres humanos, não é um fenômeno meramente fisiológico, mas é fortemente marcada pelas relações sociais. Para a compreensão do funcionamento da atividade sexual humana, devemos inseri-la em seu contexto social,

histórico e cultural. Por fim, o professor ressaltou que o trabalho com a temática da Sexualidade em sala de aula encontra respaldo legal em várias legislações.

Na sequência da roda de conversa a profa. Ma. Cândida Luísa Pinto Cruz abordou sobre a Inclusão. Inicialmente trouxe alguns questionamentos, como: inclusão para quem? Como? Por quê? Dando encadeamento a sua fala mencionou que devemos continuar a persistir, resistir, incluir e esperar. Segundo a professora Cândida Cruz é preciso compreender a deficiência como uma manifestação da diversidade humana, partindo da análise do debate do modelo social da deficiência. A professora ainda foi enfática ao deixar registrado que promover justiça às pessoas deficientes significa fazer uso da política de previdência, promovendo a inserção da população com condições ao mercado de trabalho. Mas, sobretudo, é também necessário garantir a proteção dos direitos de cidadania, por meio da política da assistência social a todas as que, por suas restrições de habilidades, não farão parte do mundo do trabalho.

Para finalizar a professora Cândida Cruz apresentou e refletiu sobre algumas legislações que acompanham os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os/as alunos/as na perspectiva da educação inclusiva. Por fim, mas não menos importante, a professora Dra. Elza Ferreira Santos, fez uso da palavra abordando as questões de gênero. Para começar, a professora Elza Santos salientou que antes de nascer, o corpo está inscrito em um campo discursivo determinado. Ainda quando se é uma promessa, um devir, há um conjunto de expectativas estruturadas em uma complexa rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que acabam por antecipar o efeito que se supunha causa. Expôs que a intenção de reproduzir o modelo hegemônico da mulher provoca potencialmente sentimento de frustração e de dor. Nesse sentido, a professora Elza Santos trouxe para o debate que a performance é construída por meio das regulações produzidas culturalmente. Cotidianamente, constroem-se normas e rituais que são todos os dias repetidos e, assim, assimilados como se fossem ideais para toda uma coletividade. Logo, o gênero é uma prática performativa no sentido de que atende a práticas já entendidas como normais ou materializadas no corpo. Para finalizar a sua apresentação Elza Santos ressaltou que o gênero não é uma identidade estável, ao contrário, é uma identidade debilmente constituída no tempo no discurso e pelo discurso. Assim, feitas todas as exposições que compunham a roda de conversa, na sequência o mediador da mesa abriu espaço para o público que prestigiou o evento. Esse momento foi organizado em forma de rodadas de perguntas, reflexões e/ou dúvidas para sucessivamente cada expositor/a fazer as suas

considerações. Realizado todo esse protocolo o momento que seguiu com a participação do público foi bastante participativo, dialógico e envolvente. Dessa forma, acreditamos que a roda de conversa cumpriu o seu objetivo de problematizar, instigar, inquietar, refletir sobre as temáticas aqui apresentadas.

Palavras-chave: Gênero; Inclusão; Sexualidade.

Roda de Conversa 2

Políticas Públicas para Educação Básica

Mediador: Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos (UFS)

Dra. Elisandra Silva Santos (Seduc/Cefor)

Dra. Patrícia Verônica Sobral de Souza (TCE/UNIT)

Educação é um ato de cidadania. Assim, as políticas públicas em Educação correspondem às ações do governo em todos os âmbitos (nacionais, estaduais e municipais), que favorecem a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal em seu Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Portanto, imperioso se faz colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Assim, as Políticas Públicas devem viabilizar a Educação para todos, bem como a avaliação e a melhoria da qualidade do ensino no país. Desta maneira, o debate sobre educação e tecnologias digitais, vem ocorrendo de maneira progressista, buscando refletir sobre as condições das escolas marcadas pela falta de conexão digital e povoadas pelas gerações consideradas superconectadas.

No Brasil estão presentes políticas públicas educacionais que, garantem aos seus cidadãos, singularmente em nível de Educação Básica, o acesso à educação de qualidade. Resta-nos perguntar se, num país marcado por tanta desigualdade, tais políticas públicas são efetivas?

Entre os órgãos de controle da Administração Pública estão os Tribunais de Contas (TCs), órgãos de inspiração republicana, colegiados e independentes, responsáveis pelo controle externo, em nome do Poder Legislativo, aos quais competem, nos moldes dos arts. 70 a 75 da CF/88. Dentre tantas competências constitucionais, fiscalizam os recursos destinados à educação, onde em seu artigo 212 da CF/88, os Municípios são obrigados a aplicar no mínimo 25% da receita resultante de impostos (compreendida a proveniente de transferências da União e Estados) na manutenção e desenvolvimento do ensino e

valorização dos profissionais da educação. Observe que se trata de percentual mínimo, podendo ser empregado percentual maior, o que raramente ocorre.

Logo, com amparo no artigo 205 da CF/1988, a educação é dever do Estado e obrigação de todos, estando inserida na órbita dos interesses coletivos, no segmento da cidadania e do controle social, ou seja, “[...] 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”, numa dada realidade.

É importante examinar as políticas educacionais implementadas pelo governo, levantando diversos debates e questionamentos, uma vez que algumas dessas políticas têm como preocupação produzir estatísticas por parte do Estado, atendendo assim aos acordos e às determinações dos organismos mundiais.

A Carta Constitucional destaca a democracia e a cidadania como elementos necessários ao controle social, estabelecendo elos articulados com a sociedade em função da promoção da educação, bem como para o seu financiamento, salvaguardando recursos que são fiscalizados pelos Tribunais de Contas (TCs).

Nesta senda, o sistema de fiscalização e auditoria dos Tribunais de Contas (TCs), em ação integrada com suas Escolas de Contas (ECs), diga-se Escolas de Governos, estas últimas instituídas a partir da Emenda Constitucional nº 19 de 1998, que visam promover a formação, aperfeiçoamento e profissionalização dos seus servidores e jurisdicionados. Desenvolvem, também, ações pedagógicas e preventivas quanto ao uso e a destinação dos recursos públicos, e, ainda, promovem ações junto à sociedade com vistas ao controle social.

A Escola de Contas José Amado Nascimento (Ecojan) ainda não possui um Projeto Político Pedagógico. Outrossim, quem são os professores desta escola? Inicialmente ela conta com servidores que lecionam, porém a maior parte dos professores são contratados pela Escola. É preciso eliminar um velho ditado que diz “santo de casa não faz milagres”. O professor pertencente ao quadro dos TCs deve ser, sobretudo, valorizado. Sua expertise e conhecimento são elementos essenciais para se ter um tribunal mais qualificado. Os professores efetivos devem receber uma contraprestação, seja pecuniária ou não, por sua contribuição, eis que elaboram materiais e planos de aula fora de suas atividades corriqueiras.

Assim, sentir-se-ão prestigiados, além do que deveria haver um revezamento de professores efetivos entre as diversas unidades federativas do Brasil, pois os conteúdos a

serem ministrados são basicamente os mesmos. Desta forma, restam aos respectivos TCs incentivar e estimular a formação de um corpo docente composto por servidores efetivos bem-qualificados e motivados quanto à atividade acadêmica que será aplicada nas escolas dos TCs onde atuam.

A Ecojan desenvolve alguns projetos, como:

- a) O Projeto TCE Cidadão que visa a aproximação da Corte de Contas com a sociedade e o desvelamento das ações desenvolvidas na instituição, em especial, a de fiscalização dos recursos públicos. O projeto contempla a participação de estudantes de ensino médio e superior das instituições públicas ou privadas de Sergipe, bem como de membros de entidades da sociedade civil organizada. Neste Projeto, após assistir a uma Sessão Plenária, são proferidas palestras na sede do TCE/SE sobre cidadania, atribuições constitucionais do TCE/SE, Controle Externo e etc., propiciando a comunicação entre o TCE/SE e a sociedade; conhecimentos técnicos sobre temas relacionados ao papel de cidadão, bem como o estímulo ao controle social por meio da reflexão e incentivo da participação ativa do cidadão na fiscalização dos dispêndios públicos (o exercício da cidadania).
- b) O Projeto TCE Vai à Escola que visa motivar alunos, pais e professores a avaliarem o emprego adequado dos recursos da educação. Dessa forma, a comunidade, que vivencia o que ocorre no dia a dia pode indicar se o recurso público foi efetivamente aplicado naquela política pública ou não. Por essa razão, trata-se de um importante projeto para o estímulo ao controle social, realizado *in loco*, convocando, através de palestras, o cidadão a participar e a denunciar as mazelas, se houver, relativas a políticas públicas inadequadas. Tal projeto se volta para alunos de nível médio e básico.
- c) O Projeto TCE Itinerante onde são promovidas palestras sobre temáticas voltadas à incidência das principais irregularidades detectadas na fiscalização do TCE/SE. O TCE/SE sai da sua zona de conforto e ministra cursos e palestras, por temáticas, em Municípios Pólos albergando em média 7 a 10 municípios circunvizinhos. Ou seja, haverá em média 7 encontros em municípios nos turnos da manhã e da tarde com vistas a reciclar e capacitar servidores municipais e estaduais.

Pode-se enumerar outras atividades do TCE/SE junto com o Ministério Público de Contas, como:

- 1) Formação de um grupo denominado pacto pela Educação contemplando os principais atores e realização de reuniões periódicas, onde são avaliadas a efetividade de fiscalização e eficácia do ensino ministrado;
- 2) promoção de eventos pelo TCE ou em parceria com a FAMES;
- 3) Articulação com o Gaepe Brasil (grupo nacional que trata do tema educação, envolvendo ATRICON e IRB);
- 4) Fomento ao cumprimento dos Planos Municipais de Educação;
- 5) Desenvolvimento de módulo do Sagres específico para a educação;
- 6) Entrevistas com formato de *podcast* sobre o tema Educação no Estado de Sergipe.

Pode-se inferir que melhorar os serviços prestados de educação e desse modo gerar benefício à toda Sociedade é papel de cada um, bem como dos Órgãos de Controle como os Tribunais de Contas que dentro do seu mister constitucional, dá a sua contribuição seja fiscalizando os percentuais mínimos a serem aplicados na educação, seja através da Escola de Contas e seus projetos ou através de diversas articulações que se voltam para o robustecimento e maior eficácia das políticas públicas de Educação.

A fala da professora Elissandra envereda pela relação entre educação e tecnologias digitais, enfatizando que ainda é necessário refletir sobre a condição das escolas marcadas pela falta de conexão digital e povoadas pelas gerações consideradas superconectadas. Pautado nesse debate, o objetivo da fala foi analisar como a modalidade EaD vem sendo proposta para a educação básica. Teoricamente, a discussão foi fundamentada nos conceitos de Educação a Distância, Educação On-line, Cibercultura e Nativos Digitais. Metodologicamente, baseou-se nos marcos legais desde a LDB 9394/96 à Política de Inovação Educação conectada, pautando-nos também no que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Novo Ensino Médio (NEM). Como resultado, apresentou-se um levantamento sistemático de como estes conceitos aparecem na legislação e documentos mencionados e como estão alinhados aos discursos que propõem uma educação básica híbrida.

Palavras-chave: Educação; Educação Básica; EaD, Políticas Públicas.

Roda de Conversa 3

BNC, Formação Inicial e Continuada de Professores: Padronização e Controle da Docência

Mediador: Prof. Paulo Sérgio Marchelli (PPGED/DEDI)

Profa. Dra. Silvana Bretas (CECH/DED/PPGED/UFS)

Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (Presidente da ANFOPE Estadual/SE e DEDI/UFS)

Inicialmente, o Prof. Dr. Carlos Alberto Carvalho fez a apresentação dos membros da mesa, realçando as credenciais acadêmicas de cada um destes. A Profa. Dra. Silvana Aparecida Bretas foi convidada a realizar sua fala, que discutiu o contexto político da produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum de Formação Inicial e Continuada de Professores (BNC-Formação). As ações dos grupos e sujeitos cujos interesses mostraram-se preponderantes no processo de elaboração da BNCC e da BNC-Formação foram analisadas pela Profa. Silvana, que mostrou como entidades privadas atuantes na educação brasileira tiveram o espaço de maior influência e significatividade no contexto das políticas curriculares em questão. Os fundamentos ideológicos das classes dominantes pautados pelo neoliberalismo econômico foram considerados pela Profa. Silvana como norteadores do processo analisado, que conclui sua fala com a valorização da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em termos de representar um espaço de discussão e resistência para superar as dificuldades e retrocessos hoje impostos à educação brasileira pelas políticas curriculares prevalecentes.

A seguir, a Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento foi convidada a fazer sua apresentação, que analisou os fundamentos da teoria das habilidades e competências presentes na BNCC e BNC-Formação. As concepções de ensino e aprendizagem decorrentes desta teoria, esclareceu a Profa. Marilene, têm causado nos sistemas de ensino problemas de ordem didático-pedagógica para os docentes, que ao se verem induzidos a fundamentar suas práticas nos pressupostos estabelecidos enfrentam as dificuldades e contradições pertinentes. Os docentes e gestores das escolas e redes de ensino têm sido agentes de ampla interatividade com a Profa. Marilene, que nos cursos de formação

continuada por ela ministrados manifestam sua insatisfação com as dificuldades de implementação dos currículos estaduais definidos a partir da BNCC. Dessa forma, as discrepâncias da teoria das habilidades e competências e as incongruências dos efeitos produzidos para a docência são tratadas pela Profa. Marilene a partir da desconstrução interna dos documentos representados pela BNCC e pela BNC-Formação, que conclui sua fala pelo convite aos professores se filiarem à ANFOPE. A seguir, o Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli, mediador da Roda de Conversa, dirige às debatedoras questões pertinentes à suas falas. Com isso, a Profa. Silvana Bretas respondeu à questão sobre a ruptura da educação brasileira com os retrocessos engendrados pelas políticas curriculares representadas pela BNCC e pela BNC-Formação, considerando os fundamentos histórico-críticos postos pela Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Por sua vez, a Profa. Marilene respondeu à questão colocada sobre as tendências pedagógicas que os processos de produção curricular no Brasil podem colocar em ação tendo em vista da refutação da teoria das habilidades e competências.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Formação inicial e continuada; Habilidades e Competências.

Roda de Conversa 4

Perspectivas e Desafios do Ensino Remoto em Tempos Pandêmicos: o que aprendemos e como vamos prosseguir?

Mediador: Dr. Leandro Silva Moro (UEMG, Unidade Ituiutaba - MG /FOPTIC)

Dra. Suzi Samá Pinto (PPGEC/FURG)

Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete (DED/PPGED)

A roda de Conversa 04, intitulada “Perspectivas e Desafios do Ensino Remoto em Tempos Pandêmicos: o que aprendemos e como vamos prosseguir?” foi mediado pelo Prof. Dr. Leandro Silva Moro (UEMG, Unidade Ituiutaba - MG/FOPTIC) e contou a participação da Prof.^a Dra. Suzi Samá Pinto (PPGEC/FURG), da Prof.^a Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete (DED/PPGED) e de dezenas de estudantes de graduação e pós-graduação de várias regiões do Brasil. Essa atividade se pautou na busca do objetivo proposto: refletir sobre nossas experiências educativas em tempos pandêmicos como uma possibilidade de enriquecê-las.

Percebemos que o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 explicitou o quanto e como a educação está com suas estruturas e processos fragilizados em todos os níveis de ensino e nas diversas modalidades e regiões do Brasil. O que demanda repensarmos as nossas concepções de escola, tecnologias, educação, sociedade, professores e estudantes, bem como as relações que estabelecemos não apenas no acesso às informações, mas sobretudo o que podemos fazer a partir disso.

Portanto, mudança que buscamos ou almejamos, enquanto sociedade e nação, não virá como um evento ou por decreto, mas de um processo que demanda tempo, engajamento da sociedade, investimentos para valorização docente e inclusão de todos. Contudo, seja qual for a modalidade de ensino remoto, presencial, híbrido parece que ainda não aprendemos uma lição basilar que o insuperável educador brasileiro Paulo Freire nos deixou: “a educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (FREIRE, 2005, p. 97, grifo nosso). Por isso, não basta que o indivíduo tenha acesso à educação remota, presencial ou híbrida, é preciso que também ele tome consciência da sua responsabilidade, do enriquecimento de sua condição de vida neste mundo, do seu

comprometimento nos processos educativos e na construção de uma nação mais justa e solidária.

Palavras-chave: Educação; Ensino Remoto; Pandemia; Tecnologias.

Roda de Conversa 5

Ensino de Ciências e Matemática na Contemporaneidade

Mediadora: Dra. Denize da Silva Souza (UFS/PPGECIMA)

Dra. Marlene Rios Melo (FURG)

Dr. Carlos Maximiliano Dutra (UNIPAMPA)

A roda de conversa “Ensino de Ciências e Matemática na Contemporaneidade” foi realizada em seis de outubro de 2022, no horário de 19 às 20h30, de modo remoto, teve como objetivo debater questões emergentes no ensino de ciências e matemática na contemporaneidade. A roda foi aberta), sob a mediação da professora Dra. Denize da Silva Souza (Universidade Federal de Sergipe), a qual fez a apresentação dos convidados para o debate, a partir de seus respectivos currículos, primeiramente o da Professora Dra. Marlene Rios Melo (Universidade Federal do Rio Grande – FURG), em seguida do Professor Dr. Carlos Maximiliano Dutra (Universidade do Pampa – UNIPAMP. Após as apresentações, foi dada a palavra à Profa. Dra. Marlene Rios que buscou apontar alguns passos percorridos pela pesquisa em educação em ciências da natureza. Para tanto, iniciou fazendo uma retrospectiva histórica sobre a evolução das ciências, comentando sobre “a corrida espacial e a ida do homem à lua”.

Para a palestrante esse foi um marco que caracteriza a crença da sociedade de que a ciência seria a solução para qualquer problema, sendo fundamental ao desenvolvimento de uma nação. O que resultou na necessidade em formar cientistas na busca de atender as demandas sociais. Por conseguinte, houve uma valorização à elaboração de materiais didáticos e à experimentação, sob a perspectiva de um aprender ciência pela ciência com ênfase na formação conceitual e prática experimental.

Assim, a questão conceitual como centro das pesquisas firmou-se no movimento construtivista, tornado o aluno o centro do processo ensino e aprendizagem. Muitas pesquisas envolveram “concepções alternativas (*misconceptions*), seguido do movimento da mudança conceitual através de conflito cognitivo”, cujas consequências tiveram como foco: Compreender principais dificuldades no entendimento conceitual (concepções alternativas); Produzir manuais experimentais visando substituir concepções alternativas por

concepções científicas e Revisar modelos pedagógicos, quanto à discussão dos experimentos e papel dos atores (professor e alunos) do processo da construção do conhecimento.

Ouro aspecto histórico que foi considerado importante, revela a palestrante, foi o final da segunda guerra mundial e a explosão da primeira bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki. Esses fatos históricos demarcam questionamentos das sociedades civil e científica sobre o ideal da ciência e do seu ensino. Tais questionamentos geram um novo pensar para as pesquisas no ensino de ciências visando um ensino comprometido com a formação da cidadania. Um novo olhar considerando valores humanísticos, construção da capacidade de tomada de decisão perante questões sociocientíficas. Trata-se da perspectiva educacional CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade).

Para a convidada, no Brasil, essa perspectiva apoia-se no ideário de Paulo Freire a partir de temas geradores por meio de uma educação problematizadora que se opõe à bancária e à leitura da realidade. Esse modelo educacional tem como potencial, os atores sociais terem voz, manifestando demandas para uma agenda de pesquisas em Ciências e Tecnologias.

A professora conclui sua exposição, afirmando que em um país democrático, ensinar ciências da natureza e matemática precisa voltar-se à construção da “capacidade de tomada de decisão perante problemas reais sociocientíficos”, no sentido de formar pensamento crítico dos alunos. Que os alunos, quando “confrontados com problemas sociocientíficos complexos resistam à dominação e lutem pela liberdade de participar das decisões políticas”.

Após essa importante reflexão, foi dada a palavra ao Professor Doutor Carlos Dutra, cuja explanação teve como objetivo apresentar um panorama sobre o programa de pós-graduação que participar, o PPG-Educação em Ciências: Química da Vida de Saúde. Composto por: 20 professores orientadores; 81 pós-graduandos; e 13 grupos de pesquisa que desenvolvem suas atividades dentro de 4 linhas de pesquisa. Abordei em especial as atividades do grupo GEECNAT que atuo como coordenador e objetiva a pesquisa em Inovação Pedagógica para qualificação do Ensino de Ciências pela formação continuada de professores da rede e novos professores através da Pesquisa em Ensino de Ciências, concentrando o foco nas temáticas de: Ensino de Astronomia, Ensino Física, Educação Estatística, Educação Ambiental, Ensino de Ciências e Matemática.

Foram abordadas pesquisas já realizadas pelo grupo sobre o uso de aplicativos de tecnologia móvel no Ensino de Ciências envolvendo oficinas de formação de professores e

intervenções em sala de aula. Foram destacadas duas pesquisas desenvolvidas de forma a contextualizar o Ensino de Matemática com Ciências usando aplicativos de celular no estudo do Movimento Aparente do Sol (com elaboração de gráficos relacionando altura máxima atingida e duração da trajetória do Sol acima do horizonte) e no estudo da percepção sonora (com uso de um aplicativo de decibelímetro para medir a intensidade do som na sala de aula em diferentes períodos de aula e na biblioteca e durante o recreio em diferentes espaços escolares, realizando cálculo de médias com as medidas obtidas).

Nossas pesquisas têm demonstrado que a interação da Pós-Graduação com os professores e a Escola no processo de desenvolvimento e pesquisa de Inovação Pedagógica proporciona uma qualificação na Educação trazendo novos recursos pedagógicos para os professores; que por sua vez se motivam muitos deles a buscar a qualificação através do Mestrado e Doutorado. Ao mesmo tempo a pesquisa-ação em sala de aula desenvolvida nos projetos dos pós-doutorandos tem tornado o Ensino de Ciências mais atrativo e instigador mobilizando nos escolares as competências associadas ao espírito científico.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Ciências e Matemática; Tecnologias.

Oficinas

Oficina 1

Tema: Pesquisa em Base de Dados

Ministrante: Bibliotecário Fábio Farias (UFS)

Descrição: Treinamento em bases de dados, plataformas e portais que disponibilizam conteúdo bibliográfico, como Portal de Periódicos Capes, ERIC, etc. São apresentadas as ferramentas de busca, como operadores booleanos, elaboração de estratégias de busca e conteúdo das principais plataformas e bases de dados na área de educação e multidisciplinares.

Oficina 2

Tema: Pesquisa em Base de Dados

Ministrante: Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB/PPGed)

Descrição: Esta oficina visa conhecer e desenvolver a técnica de análise de dados que se insere no conjunto das metodologias de investigação social bastante aplicada nas pesquisas em educação.

Oficina 3

Tema: Educação dos Saberes Elementares da Matemática na Perspectiva Inclusiva para Alunos com Deficiência Intelectual e/ou com Transtornos Neurobiológicos

Ministrante: Profa. Ma. Teresinha Maria dos Santos (Faculdade Pio Décimo).

Descrição: Esta oficina terá como arcabouço os Modelos Teóricos de Aprendizagem, a exemplo- Behaviorismo, Construtivismo e Humanismo. Será feito um "link" dos modelos teóricos com a construção de materiais, de acordo com o conteúdo matemático, que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio e atenção das pessoas com fragilidades cognitivas.

Oficina 4

Tema: Interfaces Interativas: criação de cenários virtuais de aprendizagem

Ministrantes:

Profa. Ma. Rosana Maria S. Torres Marcondes

Prof. Me. William Lima Santos (UFS)

Descrição: Essa oficina estará voltada para a criação de cenários virtuais de aprendizagem a partir do uso de *Apps* do Google e o *Padlet*, de forma prática e interativa.

Resumos de Qualificações

Resumo da Qualificação 1

Concepções de Professores sobre Jogos e sua utilização no Ensino de Matemática

Alixandre Marques Cruz (Seduc/AL)

Qualificação do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática

Banca: Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos (UFS-Orientador)

Dr. Américo Junior Nunes da Silva (UNEB)

Dra. Denize da Silva Souza (UFS)

Resumo: A presente dissertação tem por objetivo compreender as concepções de professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas da rede pública municipal de Poço Redondo/SE sobre jogos e sua utilização. Para isso, foram selecionadas cinco instituições de ensino desse município que possuem os anos finais do Ensino Fundamental. A partir dessa escolha, participaram da pesquisa onze professores de Matemática que lecionam nessas instituições de ensino. Como referencial teórico, buscar-se-á fundamentação na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), Muniz (2021), Moura (2017) e Grando (2015) para nortear sobre a relevância do uso de jogos para o processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Dessa forma, a partir do último autor abordado, também é adotado, por meio de seus fundamentos, o entendimento para o conceito de jogo, sua classificação e suas fases de desenvolvimento. Já acerca do conceito da ludicidade do jogo e sua distinção entre brinquedo e brincadeira, tem como base os apontamentos de Muniz (2021) e Kishimoto (2017). Por sua vez, o entendimento de concepção é pautado por Matos e Jardimino (2016). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e de um estudo de caso, no qual os instrumentos de coleta de dados utilizados para entender o fenômeno estudado do trabalho tomou-se a partir da aplicação de um questionário semiestruturado e de uma entrevista semiestruturada (que ainda será realizada), elaborados a partir das recomendações de Gil (2008) e Marconi e Lakatos (2003). A análise dos resultados foi realizada por meio da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2016). Por meio dos resultados, foi possível identificar que todos os participantes da pesquisa fazem usos de jogos em suas aulas de Matemática. Ademais, também foi possível subsidiar quatro categorias: a primeira, o entendimento de jogo, que os docentes em suas

concepções, informaram ser um recurso pedagógico que possui uma metodologia, para seu desenvolvimento, que envolve ludicidade, regras, interação e a capacidade de desenvolver o raciocínio lógico e, a depender do jogo, aprendizagem de determinados conteúdos matemáticos de quem o estar jogando. A segunda, etapas e desafios do desenvolvimento do jogo, nessa, conclui-se que os professores estudam, planejam e fazem a testagem do jogo com seus familiares antes de levá-lo para ser desenvolvido em suas aulas. Após essa testagem, fazem seu uso em momentos que podem estar relacionado com o antes e o depois da explicação do conteúdo, todavia, também destacaram que para sua execução existem obstáculos. A terceira, intitulada por: os tipos de jogos, constata-se que o jogo de quebra-cabeça e o de tabuleiro são utilizados por 55% (seis) dos participantes, já os de estratégia, cartas e que envolvem fixação de conteúdo, por 46% (cinco), os jogos digitais por 37% (quatro), os de azar e bingo por 18% (dois) e o de dominó, mencionado apenas por um participante. A quarta e última categoria, nomeada por conhecimento do professor sobre os jogos, conclui-se por meio dela, que 82% (nove) dos docentes possuem conhecimento sobre informações acerca do uso de jogos para o ensino de Matemática.

Palavras-chave: Concepções de professores; Ensino de Matemática; Jogos.

Resumo da Qualificação 2

Concepções de Professores de Ciências Sobre Sexualidade em Alunos/as com Deficiência Intelectual

Tatiana Pinheiro da Cruz (UFS)

Qualificação do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática

Banca: Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos (UFS-Orientador)

Dr. Anderson de Araújo Reis (FSLF/Seduc-SE)

Dr. Joseval dos Reis Miranda (UFPB)

Dra. Elaine de Jesus Souza (UFCA/PPGECIMA)

Resumo: A sexualidade faz parte da vida humana, iniciada na infância, todavia, é na fase da adolescência que se iniciam os questionamentos. Assim, a presente investigação com abordagem qualitativa e viés no estudo de caso, busca compreender a concepção dos/as professores/as de ciências do 8º ano Ensino Fundamental sobre sexualidade de alunos/as com Deficiência Intelectual no município de Itabaiana (SE). Quanto ao referencial teórico utilizado temos: Maia e Ribeiro (2011); Figueiró (2018); Furlani (2008); Michel Foucault (1997); Matos e Jardelino (2016); entre outros. A técnica para obtenção dos dados foi a entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro de perguntas abertas e fechadas com objetivo de coletar informações que interessam à investigação (Gil, 2008). Em posse dos dados será realizada a transcrição de cada relato e feita a análise na perspectiva de Bardin (2016). A priori, os resultados apresentam a concepção dos participantes sobre sexualidade como perspectiva biológica; enxergam a sexualidade dos deficientes intelectuais como um problema, devido agir de forma instintiva. Por outro lado, compreendem que o aluno/a com deficiência intelectual necessita de uma atenção diferenciada no processo de ensino de acordo com as limitações cognitivas.

Palavras-Chave: Concepções de Professores; Deficiência Intelectual, Ensino de Ciências, Sexualidade.

Apresentações de Trabalhos - Presencial

Apresentações de Trabalhos - Presencial

Eixo. 1. Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Coordenadores:

Cynthia da Silva Anderson (UFS)

José Batista (UFS)

O uso das tecnologias assistivas, na prática pedagógica, para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

Maria Elze dos Santos Plácido (UFS)

Josiane Cordeiro de Sousa Santos (UFS)

Lillianne Plácido (Seduc/SE)

Práticas Corporais de Aventura o Arvorismo na Educação Física Escolar

Karine dos Anjos Santos (UFS)

Formação Docente para a Educação Escolar Quilombola: o Povoado aa Mussuca no Estado de Sergipe em Debate

Leandro dos Santos (UFS)

Formação de Professores como agentes na Prevenção do Abuso Sexual Infantil

Nathalie Paes Lima (UFS)

As Múltiplas Identidades e o Uso da Língua Inglesa: uma Discussão de Poder

lane da Silva Santos (UFS)

Reflexões Acerca de Práticas Pedagógicas Voltadas para Redução/Prevenção a Violências, Aplicadas nas Aulas do Componente Curricular Projeto de Vida

Fernanda Seabra Félix (UFS)

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente: a Importância das Relações Interpessoais no Ambiente Escolar

Claudia Patricia Melo Marinho Santos (UFS)

Julianna Britto Oliveira Santos (UFS)

Luiz Anselmo Menezes Santos (Codap/UFS)

Avaliação de Aprendizagem no Contexto Pandêmico

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo (UFS)

Marcos Batinga Ferro (UNINASSAU/UFS)

Edelfrancla Gomes Dos Reis (UFS)

Professorando na Perspectiva dos Teóricos Piaget, Vigotsky E Steiner: Semelhanças e Diferenças nos Métodos e Práticas de Ensino de Ciências e da Matemática

Edelfrancla Gomes Dos Reis (UFS)

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo (UFS)

Tatiana Pinheiro Da Cruz (UFS)

Formação e prática docente: um olhar através da tecnologia

Joanna Angelica Melo de Andrade (UFS)

Anne Alilma Silva Souza Ferrete (UFS)

Daniele Santos Menezes (UFS)

O Estágio e a Formação Inicial: um Relato de Experiência do Colégio Estadual Armindo Guaraná

Vitória Nascimento Da Cruz (UFS)

Emerson Andrade Oliveira (UFS)

Ensino e aprendizagem de plano cartesiano a partir do jogo “Localizando pares ordenados”

Alixandre Marques Cruz (Seduc/AL)

Cynthia da Silva Anderson (UFS)

Concepções e Práticas de Professores da Educação Básica no Brasil Sobre Educação Ambiental

Cleane Santos De Almeida (UFS)

João Victor Pereira Dos Santos (UFS)

Carlos Alberto de Vasconcelos (UFS)

Práticas pedagógicas de letramento literário: uma análise das potencialidades dos jogos didáticos

Maristela Felix dos Santos (UFS)

Paulo Sérgio Marchelli (UFS)

Renildes de Melo Souza (Seduc/SE)

Numeracia e conhecimento escolar nos espaços de formação de professores

Cynthia da Silva Anderson (UFS)

Alixandre Marques Cruz (Seduc/AL)

Apresentações de Trabalhos - Presencial

Eixo 2. Inclusão e Diversidade

Coordenadores:

Joseval Miranda (UFPB)

Wagner dos Santos Guimarães (UFS)

Além dos professores especializados: a gestão escolar na Educação Inclusiva

Anderson de Araújo Reis (Seduc/SE)

Rosahyarah Alves Gouveia (FSLF)

Identidade Étnico-Racial e Africanidades: Reagindo ao Preconceito

Jiselda Meirielly de França (UFS)

Estética Negra em Produções da Literatura Infantil Brasileira

Jiselda Meirielly de França (UFS)

O uso de Tecnologias na Educação de Surdos em Teses e Dissertações do RIUFS e da BDTD

Rafael Nascimento Santos (UFS)

Marcos Batinga Ferro (UNINASSAU/UFS)

Reflexões sobre educação em direitos humanos e perspectivas freireanas: inclusão e participação

Michele Morgane de Melo Mattos (UFF)

Débora dos Reis Silva Backes (UFS)

Estado de conhecimento: formação docente com foco na educação inclusiva para aluno surdo

Wagner dos Santos Guimarães (UFS)

Maristela Felix dos Santos (UFS)

Renildes de Melo Souza (Seduc/SE)

Processo de Inclusão do Estudante Autista na Educação Básica

Maria Elze Dos Santos Plácido (UFS)

Josiane Cordeiro De Sousa Santos Liliane Plácido (Secretária de Educação de Indiaroba e Estância - SE)

Diversidade Cultural e Ensino: Reflexões e Exclusões

Danielle Santos Menezes (UFS)

Iane da Silva Santos (UFS)

Joanna Angelica Melo de Andrade (UFS)

Gêneros e Sexualidades: Refletindo Sobre a Educação Sexual a Partir das Propostas dos Candidatos ao Governo do Estado Da Paraíba (2022)

Joanderson de Oliveira Gomes (UFPB)

Joseval dos Reis Miranda (UFPB)

Autoria De Jogos Como Estratégia Para o Desenvolvimento do Pensamento Computacional: Uma Revisão Sistemática Da Literatura

Jamille Silva Madureira (UFS)

Guilherme Barbosa Biriba (UFS)

Henrique Nou Schneider (UFS)

Revisão Sistemática de Literatura: Linguagem de Programação Logo no Ensino de Geometria Matemática

Jamille Silva Madureira (UFS)

Guilherme Barbosa Biriba (UFS)

Henrique Nou Schneider (UFS)

O Docente e o Uso das Tecnologias no Processo de Ensinar e Aprender

Marcos Batinga Ferro (UNINASSAU/UFS)

Luiz Claudio Correia dos Santos (UFS)

TIC e as Tecnologias Assistivas

Anderson de Araújo Reis (Seduc-SE)

Carlos Alberto de Vasconcelos

Tecnologias no Contexto de Ensino Médio: uma Pesquisa Bibliográfica

Cleber Thiers Da Silva Nunes (UFS)

Os objetivos educacionais e as práticas e as práticas pedagógicas inclusivas: dos recursos e instrumentais à mediação do conhecimento transformador

Rosecleide Santos Araújo Silva (Secretaria Municipal de Educação de Estância/SE)

Aurenitha Morgana Barreto Menezes de Souza (Secretária Municipal de Educação de Estância/SE)

Viviane Santos da Hora (UFS)

Apresentações de Trabalhos - Presencial

Eixo.3. Educação, Comunicação e Tecnologias Eixo.4. Ensino de Ciências Naturais e Matemática

Coordenador:

Anderson de Araújo Reis (Seduc/SE)

Alfabetização Científica e sua Relação com a Resolução de Problemas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Olhar Reflexivo em Fontes Bibliográficas

Gessica Maria Amarante Conceição (UFS)

Eliel Cardoso Dos Santos (UNITAU)

Avaliação Escolar e seu Papel Preponderante no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática

Marcos Batinga Ferro (UNINASSAU/UFS)

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo (UFS)

Professor na Educação Básica: Matemática e as Dificuldades no Processo de Ensino e Aprendizagem

Lillianne Plácido (Seduc/SE)

Josiane Cordeiro De Sousa Santos (UFS)

Maria Elze Dos Santos Plácido (UFS)

Apresentações de Trabalhos - Presencial

Eixo 5: Pesquisas Diversas

Coordenadores:

Matheus Luamm Santos Formiga Bispo (UFS)

Marcos Batinga Ferro (UNINASSAU/UFS)

Leitura Crítica e Sócio-Discursiva da Decisão do Stf Presente no Inquérito 4.694/2018: Bolsonaro Entre a Liberdade de Expressão e a Liberdade de Agressão

Joaquim Cardoso da Silveira Neto (UFS)

Caminho das Pesquisas Sobre Interculturalidade

Dagmar Braga de Oliveira (UFS)

Caminho das Pesquisas Sobre Saberes Tradicionais

Dagmar Braga De Oliveira (Secretaria de Educação de Petrolina-PE)

A Influência da Escola de Frankfurt no Pensamento Decolonial: Breve Análise Sobre a Teoria Crítica

Percy Daniel Arce Santos (UFS)

Carlos Alberto Vasconcelos (UFS)

Concepções de Professores de Ciências Sobre Sexualidade de Alunos/as com Deficiência Intelectual nos Anos Finais no Ensino Fundamental

Tatiana Pinheiro da Cruz (UFS)

A Arte da Retórica para Persuadir o Leitor: Reflexões Acerca de The Mask of the Red Death e as Analogias aos Medos Humanos

Vitória Nascimento Da Cruz (UFS)

Emerson Andrade Oliveira (UFS)

Um Homem é um Homem: a Relação do Teatro Épico de Bertold Brecht com a Produção de Afetos na Educação Superior em Direito

Kelly Helena Santos Caldas (UFS)

Dinamara Garcia Feldens (UFS)

**Apresentações de
Trabalhos - *Online***

Apresentações de Trabalhos - Online

Trabalhos - Online

Coordenadores:

Leandro Silva Moro (UEMG, Unidade Ituiutaba-MG)

Rodrigo da Silva Menezes (UFU)

Edelfrancla Gomes dos Reis (UFS)

Estado do Conhecimento de Produções Científicas que Versam sobre Estatística nos Livros Didáticos

Dienifer Ferner Fernandes (UNIPAMPA)

Breve Reflexão sobre a Natureza do Professor: do Cotidiano à Idade Média

Alexandre Souza Franco (UEM)

Gabriel Mingareli Cavalini (UEM)

Influência da Oratória de Marco Túlio Cícero na Educação Retórica do Ratio Studiorum

Alexandre Souza Franco (UEM)

Gabriel Mingareli Cavalini (UEM)

A Formação de Professores no Âmbito do Ensino: Ensaio Acadêmico Acerca das Licenciaturas e Pedagogia

Rodrigo de Silva Menezes (UFU)

Proposta de Atividade de Sala de Aula Invertida no Âmbito no Ensino de Física para Graduandos em Engenharia Elétrica

Leandro Silva Moro (UEMG)

Cartilha Digital sobre a Cultura Surda: uma Proposta de Ampliação do Diálogo entre Surdos e Ouvintes

Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel (IFRJ)

Albertina Campos Pinho Faria (IFRJ)

Projetos Interdisciplinares e Multidisciplinares nos anos finais do Ensino Fundamental: uma possibilidade possível de alçar voos para além das gaiolas epistemológicas

Suzi Sama Pinto (FURG)

Representação da Universidade e suas funções basilares de Ensino, Pesquisa e Extensão: uma pesquisa colaborativa

Kamilla Ferreira da Silva (Unifesspa)

Emerson Batista Gomes (UFMT/UFPA/UEA)

Construir Pontes, Potencializar Caminhos na Luta Antirracista: como pode a Literatura Contribuir?

Ailton de Santana (USP)

Desafios da Gestão Escolar Democrático-Participativa em Quijingue-Bahia: contribuições da Pedagogia Social

Ailton de Santana (USP)

A Concentração das Indústrias de Laticínios e as Transformações Sócioespaciais no Município de Nossa Senhora da Glória/SE

Laisa de Souza Gois (UFS)

Formação Continuada para EJA EF em Itabaiana/SE (2021)

Diana Mendonça de Carvalho (UFS)

Valdilene Corrêa Gois (Secretária Municipal de Educação-Itapaiana-SE)

Geografia e o uso de ferramentas digitais no ensino remoto: experiência com turma de ensino médio do centro de excelência Barão de Mauá

Ana Carolina Oliveira de Sá (UFS)

Laisa de Souza Gois (UFS)

Narrativas de vida de estudantes da EJA campo de uma escola municipal da Bahia

Charlene Pereira de Jesus (UFS)

Maria da Piedade Andrade do Rosario (UFS)

Marquise Meneses Santos

O ensino de ciências e o papel do professor na construção do conhecimento acerca das reflexões de Piaget

Gessica Macêdo da Silva (UFS)

Alisson Emanuel Silva (UFPI)

O professor hora-atividade e o ensino de ciências

Amanda Vitor Dourado (UEM)

O Uso das Ferramentas Digitais de Ensino seus Desafios e Possibilidades no Ensino Remoto de Geografia

Laisa de Souza Gois (UFS)

Ana Carolina Oliveira de Sá (UFS)

Polinaise e Mazurkas: o sentimento de uma nação através de Frédéric Chopin

Wagner Sena Santos (UFS)

Práticas Ciber culturais Surdas em Tempos de Pandemia

Leonardo Conceição Gonçalves (UERJ)

Letícia Cristina De Andrade Cauhy (UFG)

Proposta de atividade de sala de aula invertida no âmbito do ensino de Física para graduandos em engenharia elétrica

Leandro Silva Moro (UEMG)

Uma análise do discurso da pobreza e riqueza no *Youtube*

Iane da Silva Santos (UFS)

Estado do conhecimento de produções científicas que versam sobre estatística nos livros didáticos

Dienifer Ferner Fernandes (UNIPAMPA)

Literatura de cordel como recurso didático no ensino de matemática

Anielly Ildfonso Santos Lopes (UFAL)

Carloney Alves Oliveira (UFAL)

A Etnobiologia como ferramenta no ensino de evolução e genética

Telma Temoteo dos Santos (IFNMG)

A Teoria Queer nas Escolas Bragantinas

Helane Cristina Nascimento De Sena (UFPA)

Cleonis Cavalcante Ferreira (UFPA)

Resumos Expandidos

Resumo Expandido

Eixo 1: Formação de professores e práticas pedagógicas

Práticas pedagógicas de letramento literário: uma análise das potencialidades dos jogos didáticos

Maristela Felix dos Santos (UFS)

Paulo Sérgio Marchelli (UFS)

Renildes de Melo Souza (Seduc/SE)

Resumo: As potencialidades dos jogos didáticos nas práticas pedagógicas voltadas ao letramento literário foram observadas e discutidas em uma experiência de produção e de socialização desse tipo de jogo com estudantes do ensino fundamental. Metodologicamente, tal experiência foi organizada em quatro etapas, nas quais os discentes leram textos literários, produziram e socializaram jogos com outros estudantes da escola. A análise dos resultados dessas etapas demonstra que jogos didáticos de leitura, além de poderem tornar o estudante mais próximo do texto, podem também ressignificar as práticas pedagógicas voltadas para o processo de letramento literário.

Palavras-chave: Jogos Didáticos; Letramento Literário; Práticas Pedagógicas.

Introdução

A escola é o principal espaço de fomento no processo de formação de leitores. É nessa instituição de ensino que a maioria das crianças é iniciada na aprendizagem da leitura e no hábito de ler. Embora o ambiente familiar tenha sua importância no acesso das crianças e dos jovens às práticas de leitura, a maioria dos estudantes brasileiros só têm acesso a contextos de letramento literário quando está na escola.

As práticas de letramento literário contribuem para o desenvolvimento de habilidades de linguagem fundamentais para percurso do estudante no ambiente escolar e fora dele, além de proporcionarem o contato com conhecimentos diversos. Para alcançarmos esses benefícios, é necessário que a escola desenvolva atividades de letramento literário diversificadas, que permitam aos leitores, em todos os níveis de desenvolvimento de aprendizagem, o acesso aos mais variados gêneros literários.

Todavia, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem aos estudantes esse acesso a gêneros literários diversificados é um dos desafios que o professor enfrenta.

A defasagem na atualização dos acervos das bibliotecas escolares, a inexistência destes em algumas escolas e a dificuldade de leitura entre muitos estudantes do ensino fundamental junto à falta de motivação para praticá-la, são problemas que aprofundam o desafio mencionado.

Diante deste contexto, é importante questionarmos: como podemos desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para o letramento literário dos estudantes do ensino fundamental? Com base nesse questionamento, este resumo discute os desafios e as potencialidades da inserção de jogos didáticos nas práticas pedagógicas voltadas para o letramento literário de estudantes do 7º ao 9º ano. Nessa discussão, assumimos que jogos são “[...] práticas culturais que se inserem no cotidiano das sociedades em diferentes partes do mundo e em diferentes épocas da vida das pessoas.” (BRANDÃO *et al.*, 2009, p. 9).

Os jogos, portanto, estão presentes nos contextos socioculturais de diferentes povos, atravessando épocas e promovendo momentos lúdicos, aprendizagens e socialização. Nesse contexto, ao discutir a importância dos jogos na infância, Piaget (1987) afirma que, ao brincar, a criança, na fase sensório-motora, desenvolve não só a visão, a audição, os movimentos das mãos e dos pés, mas também a percepção do mundo no qual está inserida. Sendo assim, o brincar funciona como um fator de inserção da criança no mundo.

Somado a isso, os jogos também trazem outros benefícios para as práticas culturais e para o imaginário das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos. Esses benefícios são ressaltados nas palavras de Brandão *et al.* (2009), quando afirmam que.

[...] o jogo, além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade e veículo de inserção no mundo, é também uma atividade lúdica em que crianças e/ou adultos se engajam num mundo imaginário, regido por regras próprias, que geralmente são construídas a partir das próprias regras sociais de convivência (BRANDÃO *et al.*, 2009, p.10).

Esse potencial dos jogos na promoção do desenvolvimento humano pode ser explorado nas práticas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de diferentes conteúdos, seja como um objeto de aprendizagem para ampliação do entendimento de uma temática, seja como atividade principal de uma aula. Nas duas situações, a utilização planejada e bem executada de jogos pode funcionar como fator de engajamento, auxiliando os estudantes na interação com os colegas, facilitando a aprendizagem. Daí a relevância de inserirmos os jogos didáticos nas práticas pedagógicas de letramento literário, de modo a motivar os estudantes a aderirem aos processos de leitura e a ressignificar suas aprendizagens.

No que diz respeito ao letramento literário, a escola não tem somente o desafio de formar leitores autônomos e críticos, mas também o de contribuir para que esses leitores conheçam e usem variados gêneros que circulam nas diversas esferas da comunicação humana. Dentre essas esferas, destacamos a importância da leitura de gêneros literários no contexto escolar a partir de práticas pedagógicas significativas para os estudantes.

Segundo Cosson (2014, p. 12), o letramento literário é aquele que ocorre por meio de textos literários e “compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. Discutindo a função desse tipo de letramento no espaço escolar, o autor argumenta ainda que:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilite a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Além dessa importância apontada por Cosson (2014), devemos considerar que o letramento literário pressupõe atividades complexas de leitura, pois o texto literário requer diálogo com o autor do texto, recuperação de processos de intertextualidade, compreensão das entrelinhas e adesão por parte do leitor. Somado a isso, o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre esse tipo de letramento é um desafio para o professor, porque requer dele mediação consistente, seleção apropriada e disponibilidade de textos literários variados e um bom repertório de leitura de livros que circulam na esfera literária.

Diante desse contexto, surge outro questionamento: esses desafios podem ser amenizados por meio de jogos didáticos que aproximem o estudante e o texto literário e ressignifiquem seu processo de letramento literário? Para analisarmos as potencialidades dos jogos didáticos no processo de letramento literário dos estudantes, desenvolvemos com turmas do 7º, 8º e 9º ano um conjunto de práticas pedagógicas, visando a produção e a socialização de jogos de leitura.

Quanto aos procedimentos metodológicos, essas práticas foram desenvolvidas em quatro etapas. Na primeira etapa, propusemos às turmas gêneros literários, considerando o contato prévio delas com esses gêneros e uma classificação didática e curricular (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Dessa forma, cada turma escolheu um gênero literário para ler e produzir jogos didáticos, conforme podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Gêneros literários trabalhados por turma

Turma	Gênero literário
7º ano	História em quadrinhos
8º ano	Poema (quadrinha, poema comum para produção de jogos e poema visual para exposição de painel)
9º ano	Conto e minicontos

Fonte: elaboração própria (2022).

Na segunda etapa, as turmas leram exemplares dos gêneros literários que elas tinham selecionado anteriormente. Durante essa etapa, as equipes exploraram o acervo da biblioteca da escola, definiram os textos-base que seriam utilizados na etapa seguinte para a produção de jogos. Aqui, propusemos práticas pedagógicas que levassem os estudantes a conhecerem mais profundamente o gênero com qual iriam trabalhar, por exemplo, cada estudante do 8º ano organizou um conjunto de poemas a partir de uma temática escolhida por ele.

Na terceira etapa, as equipes definiram o tipo e a estrutura de jogos didáticos a serem produzidos a partir dos gêneros literários selecionados na etapa anterior, produziram questões de leitura (no caso do 9º ano) e jogos, descritos no quadro 2. Para essa produção, sugerimos às equipes que fizessem adaptações de jogos comuns, utilizando os conhecimentos prévios que tinham sobre esses jogos e materiais recicláveis, pois conforme observam Silva e Costa (2017), poucas escolas têm recursos financeiros e tecnológicos disponíveis para investir na produção de jogos e de outros materiais didáticos.

Quadro 2 - Jogos de leitura criados nas práticas pedagógicas de letramento literário.

Turma	Gênero literário	Jogo	Descrição do jogo
7º ano	HQs	Sequenciando tirinhas não verbais	Jogo composto por quadrinhos não verbais que deviam ser ordenados pelo jogador para reorganizar uma tirinha, considerando a sequência lógica de ações.
7º ano	HQs	A linguagem dos quadrinhos	Esse jogo foi dividido em duas partes: uma, com um painel sobre o significado dos balões, e outra com um jogo da memória sobre interjeições e onomatopeias.
7º ano	HQs	Quem é o personagem?	Jogo composto por fotos de personagens de HQs e porta-retratos com características dessas personagens. O jogador devia fazer a correspondência entre a foto e o porta-retrato, a partir de tais características.
8º ano	Poema	Pescaria das rimas	Jogo composto por peixinhos e cartas. O jogador pegava uma carta e tentava pescar a palavra que rimasse com o vocábulo da carta.
8º ano	Poema	Jogo das rimas	Jogo composto por um painel com um poema do qual foram retiradas as palavras que formavam rimas. O jogador tinha que completar essa rima corretamente, ao recolocar essas palavras no poema.

Turma	Gênero literário	Jogo	Descrição do jogo
8º ano	Poema	Jogo das quadrinhas	Jogo com dois níveis. No 1º, o jogador recebia quatro versos para formar a quadrinha; no 2º, recebia cinco versos, tendo que eliminar o verso intruso para formar a quadrinha.
9º ano	Contos	Pizza dos tipos de contos	Jogo em um círculo fatiado, em que cada fatia tinha características de um tipo de conto. No centro havia os nomes do tipo de conto, nos quais as fatias eram encaixadas.
9º ano	Contos	Trilha dos contos de fadas	Jogo produzido a partir da adaptação de uma trilha com cartas contendo perguntas sobre personagens e fatos de contos de fadas.
9º ano	Minicontos	Ludo dos minicontos	Jogo que consistiu em uma adaptação do ludo com a inclusão de cartas com perguntas formuladas pela equipe sobre diversos minicontos, para comandar andamento do jogo.

Fonte: elaboração própria a partir dos resultados das práticas pedagógicas (2022).

A produção desses jogos requereu das equipes leitura atenta dos gêneros literários selecionados para compreensão do conteúdo, desenvolvimento de conhecimentos sobre elementos textuais e linguísticos dos gêneros e sobre a finalidade comunicativa desses gêneros. São atividades que envolvem ativação e aprimoramentos de conhecimentos prévios, linguísticos e textuais requeridos nas práticas de leitura (KOCH; ELIAS, 2012). Nesse sentido, a produção de jogos contribuiu significativamente para o processo de letramento literário dos estudantes quanto a esses gêneros.

Além disso, o letramento literário dos discentes também foi expandido para outros estudantes da escola que não participaram da confecção de jogos, tendo em vista que esses artefatos, com exceção da “pescaria das rimas”, requisitavam dos jogadores a leitura do gênero literário em questão. Assim, para jogá-los, os estudantes que visitaram a mostra literária também necessitaram ativar os conhecimentos envolvidos no processo de leitura. O jogo “trilha dos contos de fadas”, por exemplo, baseou-se na ativação dos conhecimentos prévios do jogador sobre esse gênero.

Coletivamente, observamos que os estudantes demonstraram autonomia, protagonismo e cooperação tanto na confecção dos jogos quanto na realização da mostra literária. Essas aprendizagens demonstram a potencialidade dos jogos nas aulas de língua portuguesa, citada por Almeida (2013). Para além da mediação docente, eles demonstraram autonomia e protagonismo não só na seleção dos membros da equipe, mas também na escolha dos textos e dos tipos de jogos que produziram. A produção de alguns desses jogos requereram esforço de toda a turma para que a equipe se apropriasse do gênero literário, criando um ambiente cooperativo de aprendizagem entre eles.

Diante desses resultados, podemos constatar que os jogos didáticos de leitura não só aproximam os estudantes dos textos literários, mas também colaboram para emergência do potencial da leitura literária citado por Cosson (2014). Os jogos, portanto, ressignificam as práticas pedagógicas voltadas para o letramento literário dos discentes, dando-lhes a oportunidade de contato com a literatura e a aquisição de novas aprendizagens por meio de situações lúdicas.

Referências

ALMEIDA, Rita de Cássia Santos. **Jogos nas aulas de Português: linguagem, gramática e leitura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO *et al.* Por que trabalhar com jogos? In: _____. **Jogos de alfabetização**. Recife, PE: Editora Universitária UEFE, 2009. p. 9 -12.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2004.

SILVA, Solimar; COSTA, Sara. **Dinâmica e jogos para aulas de Língua Portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Resumo Expandido

Eixo 1: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

O Professor Hora-Atividade e o Ensino de Ciências

Amanda Vitor Dourados (UEM)

Luciano Carvalhais Gomes (UEM)

Resumo: Ao refletirmos sobre a prática docente é preciso considerar os aspectos que envolve o trabalho do professor: o histórico, a organização social, a formação inicial e continuada, o contexto sócio-histórico, cultural e político, que orienta as concepções e práticas pedagógicas em sala de aula. Sendo assim, este estudo busca investigar se as pesquisas acadêmicas abordam a temática dos professores que atuam nas turmas da Educação Infantil enquanto os professores regentes estão exercendo suas atribuições no período da hora-atividade. Para isso, adotamos a revisão bibliográfica em *sítios eletrônicos* que foram analisados à luz das Representações Sociais (RS). Os resultados e discussões apontam que não há estudos que tratam especificamente sobre a função do professor hora-atividade, a organização do seu trabalho, muitas vezes com enfoque no ensino de ciências. Dessa forma, percebemos a necessidade de caracterizar a função desses professores e de estudos que reflitam a formação docentes e políticas de valorização docente.

Palavras-Chave: Educação; Educação Infantil; Formação de Professores; Ensino de Ciências; Trabalho.

Introdução

Este estudo é resultado parcial da dissertação de mestrado intitulada: “A(o) professora(r) da hora-atividade na educação infantil” do Programa de Pós-Graduação, na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores (ENS) da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa teve como subsídio teórico autores estudados na Oficina Pedagógica de Matemática-OPM/UEM e do Grupo de pesquisa Grupo e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização-GENTE/UEM.

A Partir de estudos voltados à educação infantil problematizamos” *quem ensina as crianças enquanto o professor regente está em hora-atividade na educação infantil?* Presumimos que enquanto o docente responsável pela turma está em seu momento de atividades extraclasse quem assume a turma são professores que exercem a substituição

do professor para possibilitá-los o direito da hora-atividade e realizar ações de ensino-aprendizagem às crianças da educação infantil.

O objetivo deste trabalho é investigar quem são os profissionais que atuam na garantia do direito da hora-atividade do professor regente e da relação ensino aprendizagem da criança na educação infantil. Para isso, pautamos no referencial teórico com base na Teoria das Representações Sociais foi instituída, a partir da publicação do trabalho sobre a temática, voltado ao campo da psicologia social, por Serge Moscovici, no ano de 1961, na França (*La psychanalyse, son image et son public*). Essa teoria procura compreender como determinadas representações do mundo se formam em nossas mentes (GOMES, 2012). Desse modo, a teoria parte do princípio de que estamos imersos em um ambiente cercado por palavras, ideias e imagens que nos influenciam de tal forma que as nossas atitudes e pensamentos são guiados por estas representações, pois as pessoas pensam e dizem apenas refletem a ideologia dominante em que estão sob controle.

Materiais e Métodos

Realizamos uma revisão de literatura para identificar os estudos sobre o professor hora-atividade e o ensino de ciências na educação infantil. Assim, utilizamos pesquisas, a partir da Base de Dados da Capes, Scielo, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Researchgate e Google Acadêmico. Para tanto, foi utilizado as palavras-chave: hora-atividade e professor hora-atividade e educação infantil. Durante a busca foram encontrados 15 pesquisas: Cristhyane Ramos Haddad e Daniel Vieira da Silva (2012), Rejane Aparecida Czekalski (2008), Bruna Ferreira Figueiredo (2013), Nádia Artigas (2013), Aparecido Derney (2014), Daniel Stockmann (2015), Marcos Antonio Fracaro (2016), Estela Maria Ribeiro da Conceição Gomes e Leziany Silveira Daniel (2016), Virginia do Carmo Pabst Scholochuski (2017), Jessica Rautenberg (2018), Virginia do Carmo Pabst Scholochuski (2018), Soeli Fagundes de Almeida Mercês (2018), Nilceia Bueno de Oliveira (2019), Anésia Maria Martins Furtado e Maria Aparecida Lapa de Aguiar (2019), Amanda Vitor Dourado e Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (2020).

No decorrer de todo o trabalho, pautamos na pesquisa bibliográfica que partiu da coleta e análise de fontes bibliográficas, segundo Gil (2007), no qual permite ao pesquisador uma cobertura mais ampla do tema investigado. Além disso, ela é relevante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos. Por exemplo: estudos históricos, coletas de dados e informações para detectar possíveis incoerências, informações correlatas ou contradições (Zanella, 2013). Nessa acepção, o levantamento bibliográfico deu subsídio

para discutirmos o trabalho na educação infantil, a partir do trabalho no processo de desenvolvimento humano, o processo histórico docente na educação focalizando o Trabalho docente no século XXI e realizar as análises acerca do fenômeno.

Resultados e Discussões

Na revisão de literatura, consideramos os estudos dos autores Czekalski (2008), Haddad e Silva (2012), Figueiredo (2013), Derney (2014), Stockmann (2015), Gomes e Daniel (2016), Fracaro (2016), Rautenberg (2018), Scholochuski (2018), Mercês (2018), discutem a necessidade da hora-atividade, no entanto, ambos possuem um enfoque diferente dentro da temática pesquisada. Encontramos as seguintes categorias: formação de professores, planejamento, prática pedagógica e as relações entre pedagogos e docentes, no qual o foco não era sobre o professor hora-atividade.

No estudo de Dourado e Moraes (2020), apresentaram a necessidade de estudar o professor hora-atividade. A partir de então, verificamos a necessidade de abordarmos a relação entre a identidade e a especificidade do trabalho do professor hora-atividade, tendo em vista, que não há pesquisas que evidencie as características dessa função docente. Outra característica relevante a ser considerada é o fato que essas pesquisas não abordam a necessidade do professor hora-atividade, como já mencionado, e que para a concessão ao direito a hora-atividade seja garantida foram necessárias muitas intervenções e mobilizações docentes. Isso significa que há a necessidade de investigar quem são os trabalhadores designados para garantir o direito de hora-atividade aos professores regentes, a fim de compreender qual a sua formação e a especificidade de seu trabalho na Educação Infantil.

No decorrer da pesquisa o trabalho foi tomado como categoria universal, enquanto atividade humana que é mediadora na relação entre o homem e a natureza. No entanto, seu desenvolvimento na sociedade capitalista é concebido como particularidade do trabalho docente na educação infantil que desvela a sua singularidade. Portanto, empreendemos esforços para entender a função de trabalho do professor hora-atividade por intermédioda luta dos trabalhadores da educação na consolidação dos seus direitos e especificidades do trabalho docente. Por meio da pesquisa documental discutimos os aspectos legais do trabalho do professor hora-atividade, a relação entre o estado e sindicato na luta docente para a constituição da hora-atividade aos professores no Estado do Paraná, o qual se configura, atualmente, como um direito ameaçado.

No entanto, para compreendermos como o fenômeno ocorre na realidade, a pesquisa de campo possibilitará identificar as Representações Sociais entre professores que atendem aos alunos da educação infantil e assim desvelar reflexões sobre o trabalho docente e a qualidade da educação.

Considerações Finais

Constatamos que o professor hora-atividade assume a dupla função de promover apoio aos professores regentes que necessitam da hora-atividade, implementada pela lei 11738/2008, para organizar o ensino e acompanhar as ações de aprendizagem das crianças a fim de promoverem desenvolvimento. No entanto, na singularidade do seu trabalho percorrem turmas diferentes para suprir a necessidade de cada instituição. Percebemos também que possuem uma relação universal e particular do seu trabalho com os processos de apropriação da cultura humana e o papel do trabalho coletivo na constituição dos sujeitos como meio de formação das funções psíquicas superiores, que se dão na relação mediada por instrumentos culturais, dos sujeitos com os objetos. Porém, dada a organização da sociedade atual acabam por encontrar desafios a serem superados, como: repensar as políticas de formação e valorização docente, reflexões e estudos sobre a organização do ensino desse profissional para uma educação que emancipe e explore as máximas elaborações humanas das crianças e que o professor hora-atividade não seja visto como um profissional acessório e sim um protagonista do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, pensar o trabalho docente entre professores que atendem a criança da educação infantil e o ensino de ciências possibilitará reflexões sobre o campo das Representações Sociais, tendo em vista que as crianças usam uma abordagem científica para aprender sobre o mundo em que vivem, assim como os cientistas. Isso ocorre porque acabam utilizando o mesmo processo para aprender e entre eles está a curiosidade, que se direcionado pelo docente promove o respeito pelas evidências, disposição para tolerar a incerteza, criatividade e engenhosidade, reflexão crítica, colaboração com os outros, respeito pela sensibilidade biológica e a persistência, pois nas palavras de Silva (2015), a Ciência pode ser compreendida como uma importante área que possibilita novos conhecimentos e investigação na criança em relação a curiosidade pelo meio social em que vive.

Dessa forma, um novo problema de pesquisa emerge: *Quais são as Representações Sociais das(os) professoras(as) regentes sobre o trabalho das(os) professoras(es) hora-atividade, na Educação Infantil, em relação ao ensino de Ciências?*

Nessa direção buscaremos referenciais do ensino de ciências na educação infantil e por meio do grupo focal com professores hora-atividade e regente para identificar suas Representações Sociais para desvelar esse fenômeno e contribuir cientificamente com a produção de conhecimento.

Referências

ARTIGAS, Nádía. **A política da hora-atividade na rede estadual de educação do Estado do Paraná: diferentes ângulos de uma mesma foto**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2013.

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR**. Londrina: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

DERNEY, Aparecido. **Leitura na formação docente: um estudo das práticas dos professores de língua portuguesa durante /a hora- atividade**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

DOURADO, A. V. MORAES, S. P. G. de . The teacher's role of hour-activity in early childhood education: a historical analysis. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e7079109250, 2020.

GOMES, L. C. **Representação social dos autores dos livros didáticos de física sobre o conceito de calor**. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2012.

FIGUEIREDO, Bruna Ferreira. **Um estudo sobre a gestão da hora-atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 153. 2013.

FRACARO, Marcos Antonio. **Formação continuada online para o professor pedagogo aplicar durante a hora atividade concentrada nas escolas públicas estaduais do município de Quatro Barras/PR**. Paraná: UNINTER, 2016.

FURTADO, Anésia Maria Martins; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A hora atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Humanidades e Inovação**. v. 6 n. 10, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Estela Maria Ribeiro da Conceição; DANIEL, Lezianny Silveira. **A prática da “hora atividade”: Entre os limites e as possibilidades vislumbrados na experiência do Colégio Estadual Professora Rosilda de Souza Oliveira – Piraquara/PR**. Curitiba: Seed, 2016.

HADDAD, Cristhyane Ramos. SILVA, Daniel Vieira da. **A Hora Atividade como processo de formação continuada**. X ANPED SUL: 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05. Acesso em: 20 out. 2020.

MERCÊS, Soeli Fagundes de Almeida. **A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da regional Ouro Preto do Oeste (RO)**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. **A Política Pública da Hora-Atividade no Estado Do Paraná: caminhos e colheitas**. In: SANTOS, Ana Paula Souza; SILVA, Diego da; JORGE, Welington Junior. Políticas Públicas no Brasil: Um Olhar Interdisciplinar. Maringá: Uniedusul, 2019.

RAUTENBERG, Jessica. **Formação continuada de professoras da educação infantil: em análise a hora-atividade**. Blumenau: FURB, 2018.

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. **Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico**. 2018. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23842_11791.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

STOCKMANN, Daniel. **Trabalho e conflito: a luta docente pela hora-atividade em Mato Grosso do Sul**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS. 2015.

ZANELLA, Liane Carly Hermes **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

Resumo Expandido

Eixo 2: Inclusão e Diversidade

Práticas Ciber culturais Surdas em Tempos de Pandemia

Leonardo Conceição Gonçalves (UEJR)

Letícia Cristina de Andrade Cauhy (UFG)

Resumo: O Objetivo da pesquisa é compreender como as lives musicais contribuíram para o desenvolvimento e ampliação das práticas culturais contemporâneas relacionadas às pessoas surdas. Metodologicamente optamos pela investigação documental qualitativa em páginas na Internet de acesso público e irrestrito, contornada com a abordagem dos Estudos com os Cotidianos (CERTEAU, 2012; ALVES, 2009), onde buscamos enfatizar práticas e narrativas a partir dos usos de dispositivos digitais conectados em redes (SANTOS, 2015). Com os resultados identificamos que a disseminação de *lives* potencializaram as possibilidades de ampliação do acesso ao acervo sociocultural da pessoa surda, apesar da pandemia.

Palavras-chave: Ciber cultura; Lives; Pandemia; Surdez.

Introdução

Estávamos atravessando o ano de 2020, primeiro ano da pandemia, e solução pensada pelas autoridades brasileiras para conter o avanço da nova doença em solo brasileiro, consistiu em decretar calamidade pública e orientar medidas de distanciamento comunitário. Com isso, os governantes determinaram o fechamento de bares, cinemas, parques públicos, como também desautorizaram a realização de espetáculos musicais, teatrais, eventos esportivos e científicos.

No vaivém diário do distanciamento físico social, os desafios se ampliavam e dada a inépcia dos agentes públicos para identificar e combater em tempo hábil a disseminação do microrganismo, boa parte da população precisou mudar diversos hábitos. Em muitos casos, os cotidianos limitaram-se ao interior das próprias casas. Contudo, foi justamente diante das incertezas provenientes espaços-tempos da pandemia que conhecemos, mas também cocriamos, modos desviantes de continuar praticando os cotidianos. Dessa forma, temos como objetivo compreender como as *lives* musicais contribuíram para o desenvolvimento e

ampliação das práticas culturais contemporâneas relacionadas às pessoas surdas, apesar da pandemia.

Metodologia

A disposição do processo metodológico da pesquisa voltado à investigação em torno dos aspectos artístico-ciberculturais relacionadas com as pessoas surdas se deu a partir da abordagem dos Estudos com os Cotidianos (Certeau, 2012; Alves, 2009), por meio da qual buscamos enfatizar as práticas e as narrativas que emergiram dos espaços-tempos inventivos, relacionados com os usos de dispositivos digitais conectados em redes.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa documental quali-quantitativa em páginas na Internet de acesso público e irrestrito¹, sendo os ambientes escolhidos: a plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube* e as redes sociais *Facebook* e *Instagram*. Por fim, selecionamos por conveniência, enquanto coparticipávamos das interações nas páginas da internet, perfis autodeclarados ou identificados com produtores de conteúdos para pessoas das comunidades surdas.

Passamos do físico-presencial às atividades remotas online e com isso mobilizamos saberes-fazer onde processos de aprender-ensinar se desenvolveram usando imagens, sons e vídeos, mediados por janelas (ou interfaces) concebidas como dispositivos formativos e produtoras de dados (Santos, 2015). Com isso, evitamos produzir dados sobre alguma coisa, porque não desvencilhamos pesquisador, docente especialista e participante. Na contramão dessa lógica, predominante ainda nos dias de hoje, procuramos articular em nossa pesquisa, mediante a captação de situações em que os próprios praticantes desenvolvem e produzem saberes sobre suas práticas, processos de investigação pensados com os Cotidianos da vida pessoal, profissional, social e intelectual das pessoas presentes nos ambientes e perfis investigados.²

Com que Roupa eu Vou para Live que Você me Convidou?

As lives musicais são transmissões ao vivo de áudio e vídeo na internet, geralmente produzidas por meio das redes sociais e apresentam como cerne uma performance sonora realizada por um artista ou banda. Embora impere um tom de novidade, no Brasil, esse tipo

¹ Pesquisas com essas características não requerem inscrição ou autorização do administrador para acesso ao conteúdo, sendo dispensada avaliação ética e o registro de consentimento (BRASIL, 2018).

² O uso de dispositivos digitais conectados em redes como condição indispensável do aporte metodológico é prática consolidada em nosso Grupo de Pesquisa, EduCiber – Educação e Cibercultura.

específico de transmissão vem se popularizando desde o ano de 2011, a partir dos eventos voltados majoritariamente para a exibição de jogos em tempo real.

Também não é inédito o acontecimento de uma pandemia, e por isso, em diversos momentos históricos passados, fomos levados a nos distanciarmos socialmente. Acontece, porém, que hoje contamos com a abrangência dos serviços de internet e a multiplicação de artefatos digitais pelo mundo inteiro. Essas características, que agenciam a interatividade em tempo real (Silva, 2010), conferem o diferencial a esse formato comunicacional.

Fixamos a temática das *lives* porque tal fenômeno despontou como uma opção de entretenimento para aqueles que permaneceram em casa por imposição da pandemia do novo coronavírus. Delineamos o assunto no contexto da surdez, porque a Lei Brasileira de Inclusão³ garante o acesso a bens culturais e outras atividades em formato acessível, e por isso passamos a observar em diversos casos ícones da cultura surda figurando em eventos artísticos remotos, e agora com tradução simultânea para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

De outro modo, uma pluralidade de pessoas outrora marginalizadas, passaram a conviver pleiteando cada vez mais o acesso aos bens e serviços da sociedade contemporânea (Preto, 2017). Nesse sentido, mulheres, pessoas de identidades culturais ou religiões distintas e, em específico, pessoas com deficiência, constituíram grupos que ampliaram a participação no cenário cibercultural, gerando um ambiente diverso e plural.

Assim, a cantora Pablo Vittar, que para celebrar o Dia do Orgulho LGBTQIA+ promoveu um grandioso evento onde possibilitou o contato das pessoas surdas com o universo dos elementos integrantes da Cultura *Queer* (Figura 1), oportunizou acesso fundamental à constituição linguística e cultural dos sujeitos surdos.

Figura 1 - Live musical da Pablo Vittar.



Fonte: acervo dos autores.

³ **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

Segundo Barros (2020), o ato de expressar sentimentos através da música consiste em um dos maiores prazeres que o ser humano pode experimentar. Com a *live* da Pablo Vittar, vimos evidenciar a riqueza das letras por meio da expressão corporal do intérprete tradutor de Libras, e com isso a comunidade surda conectada com seus dispositivos digitais, conseguiu perceber o ritmo reverberando através de emoções sinalizadas.

Em 1981, ao lado de Caetano Veloso, Gilberto Gil e Maria Bethânia, João Gilberto interpretou a canção “Cordeiro de Nanã”. Avaliamos que dificilmente algum outro grupo de renomados artistas da Música Popular Brasileira gravou com tanto apuro melódico cantos derivados da religião Candomblé. Hoje, graças aos dispositivos digitais, acessamos a canção interpretada na voz de Mateus Aleluia e, simultaneamente, o vídeo em que uma mulher – Anne Magalhães (Figura 2), interpreta e traduz reagindo intensamente com seu corpo aos sons da música.

Figura 2 - Interpretação da canção em Libras. Tradução Anne Magalhães.



Fonte: acervo dos autores.

Pode-se dizer que parte considerável de pessoas que habitavam a internet voltaram-se para acompanhar, pela página da interprete tradutora, músicas relacionadas às religiões de matriz africana e demais melodias da cultura negra, ocasião em que interagiu mais de 80 mil seguidores pertencentes a comunidade surda, demarcando um divisor de águas no que diz respeito ao acesso às transmissões de lives musicais na plataforma.

Considerações Finais

Como vimos nos exemplos apresentados anteriormente, a pesquisa comprovou que em tempos de pandemia, a ampla maioria das pessoas pertencentes às comunidades surdas, puderam desenvolver diferentes dimensões da vida a partir das lives. Hoje

compreendemos que, desde a mais tenra idade, a pessoa surda pode perceber os sons que a rodeiam, pois graças aos usos dos dispositivos digitais, ampliou-se significativamente as chances de compreender o mundo, conformando subjetividades e identidades usando as dinâmicas comunicacionais da Cibercultura.

Referências

ALVES, N. Salto para o futuro: cotidianos, imagens e narrativas. **Rio de Janeiro: Tvescola**, 2009.

BARROS, J. D. **A Música**. Revista Literária dos Acadêmicos de Letras, V.2, N.3–2020.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PRETTO, N, L. **Educações, culturas e hackers: escritos e reflexões**. Salvador. EDUFBA, 2017.

SANTOS, R **A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais: itinerâncias de uma pesquisa-formação multirreferencial**. Rio de Janeiro, 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

Resumo Expandido

Eixo 2. Inclusão e Diversidade

Os Objetivos Educacionais e as Práticas Pedagógicas Inclusivas: dos Recursos e Instrumentais à Mediação do Conhecimento Transformador

Rosecleide Santos Araújo Silva (Secretária Municipal de Educação de Estância/SE)

Aurenitha Morgana Barreto Menezes de Souza (Secretária Municipal de Educação de Estância/SE)

Viviane Santos da Hora (UFS)

Resumo: A análise das práticas pedagógicas se faz necessária em todo percurso do processo de ensino e de aprendizagem e, com a demanda da inclusão, torna-se de contínuo fazer o refletir em tempo real com o propósito de uma mediação docente mais próxima das realidades existentes nos espaços de aprendizagens. Possui como objetivo o estreitar da comunicação entre os atores escolares da rede municipal de ensino da Estância, por meio da Secretaria Municipal da Educação pela Divisão da Diretoria de Educação Especial, estão sendo implementados via formação continuada dos profissionais da educação instrumentais que se apresentam com detalhes precisos e específicos para o reconhecimento das habilidades que os estudantes público-alvo da educação especial precisam desenvolver para que assim possam alcançar voos independente das limitações.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inclusão; Instrumentais; Objetivos; Práticas.

Introdução

A leitura de um documento legal deve perpassar pelas inferências de outros, que lhes proporcionem uma melhor compreensão do que deve sair do campo teórico para a prática; do real ao ideal deve ser o olhar altruísta. Estamos a um pouco mais de uma década com diretrizes educacionais numa perspectiva inclusiva sem o avanço esperado no chão da escola. Seria o não pertencimento da referida literatura?

Não tem como elaborar, fazer a leitura de qualquer documento sem colocar-se à luz das Diretrizes e da flexibilização do Currículo. Os estudantes, público-alvo, da educação especial, modalidade de ensino que perpassa pelas demais modalidades, chegam ao término do Ensino Fundamental sem o mínimo das habilidades necessárias que lhes permitam atuar de forma ativa e participativa nas modalidades seguintes (Ensino Médio,

Técnico e Superior) e, seguir para além dos espaços acadêmicos nos demais segmentos sociais. Aprendizagem para uma vida ativa. Fato não feliz é que os estudantes com deficiência saem dos anos finais do Ensino Fundamental, sem autonomia e independência pela falta das habilidades sociais e aprendizagens.

Muitos são os desafios encontrados na aprendizagem e, é de grande importância usarmos estratégias pedagógicas que respeitem o fato da maioria dos estudantes formularem conceitos de maneiras diferentes, isso se remete a discentes com ou sem diagnóstico. A diversidade do pensar e agir diante de situações problemas é um perfil que não cabe mais ser ignorado no processo de aprendizagem. O ser é individual e suas especificidades devem ser compreendidas e respeitadas sem que esteja atrelada a uma deficiência. A capacidade intelectual do SER transcende na maioria dos casos a uma limitação física, auditiva, visual. Mesmo no caso de comprometimentos do neurodesenvolvimento é possível a superação comprovada pela neuroplasticidade que acontece mediante principalmente, aos estímulos recebidos.

A constatação nos faz inferir sobre o estagnar quanto aos propósitos da inclusão escolar. Os ambientes de aprendizagens como as salas de recursos multifuncionais isolaram-se dos demais ambientes de aprendizagem, estacionando e estagnando num contexto “terapêutico” distante do fazer pedagógico dialético colaborativo do chão da escola. Pertinente ressaltar que “A batata-quente” vem há décadas passando de mão em mão a atribuição de realizar adaptações pertinentes às necessidades educacionais especiais. Uma visão equivocada, que iguala em um único perfil o estudante com deficiência, por fazer analogias de que toda deficiência é igual e que os estudantes com deficiência tem comprometimento intelectual, quando nem mesmo aqueles com o mesmo CID – Classificação Internacional de Doenças. Daí a importância da formação continuada, das “trocas de figurinhas” entre os pares e, todos os demais profissionais da educação, para que o “achismo” não ocupe um lugar que não sintoniza com a Educação e, nem tão pouco com a Educação Numa Perspectiva Inclusiva.

Pensar a prática não é somente pensar ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente. (Perrenoud, 1993, p.200).

Acreditamos que todos podem aprender, mas é fundamental utilizar as ferramentas, os recursos corretos e necessários a fim de favorecer o desenvolvimento dos estudantes,

abrindo oportunidades para uma vida independente e de participação social. Nessa linha, com a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem sua fundamentação na dialética, mais próximo estaremos em desenvolver práticas que valorizam o diálogo/comunicação. Nesse processo de ensino e aprendizagem, o professor, mediador do conhecimento deve conhecer, acolher, escutar, interagir, estimular e considerar as lacunas existentes no desenvolvimento do ser aprendente. Pois, estas ações são essenciais para o êxito dos estudantes. A rede municipal de ensino de Estância reflexiona as práticas pedagógicas inclusivas implementando instrumentais e registros de classe permitindo um acompanhamento voltado a real tarefa dos espaços educativos: a aprendizagem. O preciso olhar sobre a valorização do percurso que age e registra de forma descritiva permite que os profissionais da educação possam realizar a reflexão em cada passo e/ou estação de suas práticas metodológicas com respeito à Diversidade e, especificamente dos discentes. Estaremos caminhar qualitativo através da avaliação descritiva e não somente quantitativa

Os objetivos educacionais precisam de clareza em sua execução para que de fato os estudantes alcancem o êxito no desenvolvimento obtendo autonomia e interação social, independentes de suas especificidades. Num fazer significativo faz-se necessário um ressignificar das práticas pedagógicas e metodológicas diante das demandas de inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva.

A transformação não deve estar limitada a um dos ambientes de aprendizagens para não correremos o risco de continuarmos estagnarmos num paradoxo da inclusão. Todos somos responsáveis pela inclusão e todos os profissionais da educação têm em suas atribuições o dever de garantir a aprendizagem. Alquimia pedagógica! Com criticidade dialética apresentamos a necessidade de fundir os saberes entre professores das salas regulares e os professores especialistas em educação especial e atendimento educacional especializado, promovendo com harmonia e adaptações específicas, o atender das individualidades ao mesmo tempo em que, se mantém o currículo adotado para todos os estudantes. “Planejar não é fazer alguma coisa antes de agir. Planejar é agir de um determinado modo para um determinado fim” (Gandin, 1983, p.59).

Aprender é um processo contínuo onde socialmente vivenciamos momentos e obtemos as experiências necessárias para superarmos nossas limitações, bem como atravessar as barreiras que nos impedem como seres individuais de seguirmos de forma construtiva e participativa nos variados ambientes que desejarmos nos fazer presentes. A deficiência não pode ser o todo que representa um SER. Humanamente inadmissível que

em pleno século XXI nos coloquemos como avaliadores insensíveis a selecionar por uma escala equivocada e/ou preconceituosa de quem pode e de quem não pode ter êxito: limitarmos um ser de seguir e atuar por conta de condições físicas, visuais, auditivas ou do neurodesenvolvimento beira a monstruosidade de tempos das cavernas.

A Educação não pode e nem deve assemelhar-se a uma conduta “medicalizante” a emitir laudos. O papel da educação é sim desafiador por acreditar no avançar do outro, indo além dos rótulos e imprecisos diagnósticos. Por meio do conhecimento, cabe a educação nessa relação de pertencimento ter clareza de suas atribuições que vão do planejamento à execução raciocinada e colaborativa entre ensinar/aprender/ensinar permitindo sempre o evoluir. O transformar do ser, sua evolução biopsicosocial.

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. (Declaração de Salamanca – Brasil, 1996, p.1).

Análise e Comentário do Conteúdo

Uma Educação humanizadora e assim, inclusiva, evidentemente percebe que o processo de aprender ocorre na mente pelas conexões neurológicas e que estas conexões são reforçadas pelos estímulos que se recebe no ambiente. A didática da Pedagogia Histórico- Crítica propõe os processos de ensino e de aprendizagem de uma forma dinâmica e ativa, os cotidianos apresentados pelos estudantes serão a priori, o recurso utilizado na mediação do conhecimento por parte do professor. A Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização e não se constitui em um sistema paralelo de ensino com seus níveis e etapas próprias, o sistema de ensino é um só. O Brasil optou, de forma coerente, por ter apenas um único sistema de ensino para todos os alunos, com e sem deficiência. a Pedagogia Histórico Crítica traz no seu bojo o refletir do caminho pedagógico a ser seguido e, as referidas reflexões devem embasar as escolhas dos recursos e estratégias que serão utilizados para otimizar o cognitivo do ser aprendente, para que este protagonize seu processo de aprendizagem.

No professor inclusivo percebe-se um brilhante encontro entre estímulos recebidos do meio ambiente e o que eu estudante, trago do cotidiano para o meu aprendizado! Um ganho inclusivo com a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica - PHC- para o sistema municipal de ensino! Um elo que fundamenta a ideia que de fato todos podem aprender!

Seja trazendo suas vivências, seja recebendo estímulos e, comprovadamente, com a figura essencial do mediador – o (a) professor(a) com conhecimentos científicos resentes nos processos de ensino e de aprendizagem, para que o êxito da aprendizagem de fato aconteça não temos porque nos limitarmos ao descrédito de que o avanço é privilégio de poucos. A proposta de instrumentalizar as profissionais tanto da psicopedagogia, das Salas de Recursos Multifuncionais, quanto os profissionais de apoio escolar é fruto do olhar de toda uma luta e movimento por potencializar a adequação do currículo com menção e respeito a Base Nacional Comum Curricular e a Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que a relação entre estas é a de enfatizar um ensino significativo.

Uma proposta educacional que prima por uma Educação Humanizadora e Inclusiva acredita na escola que respeita à educação apropriada a qualquer indivíduo, visa sempre o desenvolvimento do estudante. Não tem a pretensão de um trabalho imediatista nem solitário. Um passo e um avanço continuado por ter a ciência que se faz necessário a adesão de uma nova postura dos atores do escolar em suas metodologias e práticas, sabe das necessidades de estruturas físicas mais adequadas, com espaços mais sensíveis e humanos, ambientes de melhor qualidade. Fatores estes que não ocorrem em tempo real. No entanto, sabe-se que o “pai tempo” não para e é preciso caminhar. O convite é de que possamos (re)construir, ressignificar enquanto estamos a caminhar. Que possamos de forma inclusiva nos deleitar com as vivências que cada encontro nos proporcionar. Sim, teremos bons e momentos não exitosos na caminhada. Afinal, as emoções contrárias são inevitáveis. Porém, como profissionais da educação, saibamos extrair o aprendizado necessário. Esse é o nosso maior convite.

Nesse sentido, a rede municipal de ensino da Estância com ações pragmáticas voltadas a implantação de Escolas Mais Inclusivas coloca-nos diante do desafio de sairmos do âmbito do paradigma do déficit para o paradigma do crescimento, ou seja, avançarmos do processo de integração por meio da mudança de comportamentos e do rompimento de numerosas barreiras históricas e culturais, fortalecendo assim o reconhecimento da diversidade.

Os instrumentais expostos a seguir de forma simplificada versa pela aplicabilidade do que se intenciona por êxito da aprendizagem permitindo um acompanhamento ao mesmo tempo colaborativo das partes envolvidas no processo da inclusão escolar, de forma mais coesa e concreta.

De acordo com o decreto presidencial 7611 de 17 de novembro de 2011, são

objetivos do atendimento educacional especializado:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis.

A inclusão escolar é a constatação do respeito a diversidade, do respeito ao outro. O processo inclusivo é um consolidar que se faz dia a dia e, nada mais coerente do que termos em mãos instrumentais que formalizem esse processo principalmente no que tange ao fazer pedagógico. Os ambientes de aprendizagens precisam dialogar, o estudante é de toda escola, bem como a sua permanência, participação e aprendizagem é compromisso de todos. Diante desta constatação ter um instrumental facilita o andamento coeso de todo processo configurando-se como um documento norteador.

Art. 28. VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.

Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Ensino

A Rede Municipal de Ensino da Estância atualmente com 41 unidades de ensino atendendo estudantes na modalidade da educação infantil (creche e pré-escola), modalidade do ensino fundamental (1º ao 9º Ano) e EJA – Educação de Jovens e Alunos. Para atuar na rede de ensino contamos com 489 profissionais da educação. Dentre estes temos 43 com formação básica de Magistério, 108 com graduação/licenciatura, 279 com Especializações, 16 com Mestrado e 02 com Doutorado somando-se ao trabalho colaborativo na garantia dos pilares de uma educação inclusiva temos profissionais da educação com vínculo estatutários: 07 Psicopedagogos e 20 Pedagogos para atuação técnico-pedagógica/Coordenação. Importante ressaltar que há duas décadas atrás 50% do quadro docente eram leigos e, no início do ano 2000 o Curso de Proformação, bem como o Pólo de Qualificação Docente/Parceria com a Universidade Federal de Sergipe alavancou o modelo que vislumbramos nos dias atuais. Possui 13 salas de recursos multifuncionais distribuídas entre as unidades de ensino. A primeira SRM vierá por meio de cessão entre a

rede estadual e a rede municipal que na ocasião passava a ser Pólo da Educação Inclusiva. Entre os anos de 2009 e 2012 a rede municipal de ensino fora responsável pela sensibilização, conscientização e formação de 21 municípios do estado sergipano. Num olhar inclusivo e também desafiador, Estância assistia municípios do sul sergipano ao agreste do estado. Promoveu encontros formativos com a participação de representatividade significativa destes que avançam na conquista da inclusão escolar.

Seu histórico na caminhada da implantação de escolas inclusivas projeta a rede para que esta não ocorra num trâmite burocrático que limita-se ao papel. Os objetivos educacionais precisam de clareza, formatação e efetiva execução. O que se objetiva é a promoção do efetivo direito a aprendizagem por todos independente de uma condição física, visual, auditiva ou de neurodesenvolvimento. Somos Educação! Acreditamos que é por meio dela que o homem transforma e contribui de maneira significativa e de olhar amplamente coletivo em prol do melhor para todos.

Considerações Finais

O objetivo principal da educação inclusiva é garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos na escola, valorizando assim as diferenças. Este artigo destacou em seus tópicos como a educação com uso de instrumentais, planejamento, uso das Diretrizes, flexibilização do Currículo e com ênfase que a aproximação do estudante pode apresentar resultados positivos, precisos e específicos para o reconhecimento das habilidades que cada indivíduo público-alvo da educação especial necessita desenvolver para que assim possam alçar voos independente das limitações.

Ressaltamos que muitos estudantes chegam ao término do Ensino Fundamental sem o mínimo das aquisições de habilidades necessárias que lhes permitam atuar de forma ativa e participativa nas modalidades seguintes. Inclusive, saem dos anos finais do Ensino Fundamental, sem autonomia e independência de habilidades desenvolvimentais. Dessa forma, faz-se necessário a adesão de uma nova postura dos atores do escolar em suas metodologias e práticas, sabe das necessidades de estruturas físicas mais adequadas, com espaços mais sensíveis e humanos, ambientes de melhor qualidade.

Incluir remete mudanças de padrões, avanço para criação de novas estratégias e práticas de ensino por parte de todos que estão envolvidos no processo: a família, profissionais da saúde, equipe escolar, professores, etc.

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade

institucional, que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (Mantoan, 2003, p. 20).

O presente artigo nos permite compreender a importância da presença do diálogo numa rede de apoio para que de fato nos ambientes de aprendizagem aconteça a mediação do aprender/ensinar/aprender desde os atores internos aos externos que estão envolvidos no processo de inclusão. Um fortalecer contínuo da rede de apoio. Notório que a aprendizagem é individual e cada um possui um estilo próprio para desenvolver aprendizagem (visual, auditivo, cinestésico). Contudo, o ser aprendiz vive em sociedade e, nesta ele deve fortalecer seus vínculos de aprendizagem através do convívio e das experiências. Nunca foi fácil o aprendizado para ninguém, mas certamente pode deixar marcas indeléveis ao proporcionarmos de forma natural a vivência da diversidade com os diversos.

Referências

BRASIL, **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011** – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BRASIL. **Lei nº12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL/mec. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

Entenda qual é o papel do profissional de apoio na educação inclusiva. 10 de setembro de 2018. Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SAVIANI, **Dermeval, Interlocuções pedagógicas; conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação/Dermeval Saviani**, - Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

GANDIN, Danilo, **Planejamento como prática educativa**. 13ª ed, Edições Loyola, São Paulo, 1983.

MANTOAN, Maria Tereza Egler, **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**

SP:Moderna, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Desafios para a educação especial frente # Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1997.

Material mimeografado. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa toda criança na escola**. Brasília: MEC, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Livro 1.

RODRIGUES, Leandro. **Atendimento Educacional Especializado: a verdade do AEE na escola**. 2018. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/atendimento-educacional-especializado-a-verdade-do-aee-na-escola/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Resumo Expandido

Eixo 3: Educação, Comunicação e Tecnologias

O Uso de Tecnologias Digitais no Ensino Remoto de Geografia: Desafios e Possibilidade

Laisa de Souza Gois (UFS)

Ana Carolina de Oliveira Sá (UFS)

Resumo: A pandemia do Covid-19, afetou diretamente a escolarização dos alunos, a mudança para o ensino em sua modalidade remota, desvelou diversas problemáticas no sistema educacional brasileiro. As dificuldades na implementação do ensino remoto esteve presente tanto na adaptação, quanto no acesso aos meios tecnológicos pelos alunos e professores. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar se o uso das tecnologias digitais no ensino remoto de Geografia pode promover uma aprendizagem significativa. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, desde levantamentos bibliográficos e quais as plataformas digitais contribuem para o ensino-aprendizagem. Os resultados obtidos demonstram quais foram as alternativas e desafios presentes no modelo de ensino remoto.

Palavras-chave: Geografia; Tecnologias; Digitais e Ensino remoto.

Introdução

A pandemia do COVID-19, trouxe diversas mudanças para o ensino-aprendizagem, a exemplo da necessidade de adaptação dos profissionais da educação e dos alunos ao ensino remoto. A implementação de forma rápida dessa nova modalidade de ensino tem demonstrado as dificuldades dos sistemas educacionais da rede pública de ensino, pois o Estado não tem dado a devida atenção à educação, e são os profissionais da educação que estão buscando maneiras de manter o vínculo dos alunos com a escola.

Diante desse cenário, uma maneira de motivar os alunos e torná-los protagonistas do seu próprio saber, é através da aprendizagem baseada em projetos (ABP), que é um tanto inovadora, uma vez que, a aprendizagem estaria focada em diagnosticar e elaborar soluções para um problema investigado (Bender, 2014). A proposta exige uma maior preparação, participação e responsabilidade dos alunos, uma vez que esses irão produzir diversos materiais didáticos que se articulem ao conteúdo.

O modelo de ensino remoto mostrou que o ensino precisa ser reinventado e os professores se adequar às plataformas digitais, sendo necessário conhecer e traçar as possibilidades que essas podem promover ao ensino de Geografia, para não perder a essência do que era antes presencial e que passou a ser remoto. Para implementar as tecnologias digitais de ensino é essencial fazer o planejamento, conhecendo as funções, possibilidades e contribuições que essas irão atribuir ao conteúdo e aos alunos, principalmente, aos que não têm acesso à internet. Por isso, é importante manter o diálogo com os alunos e perceber quais são as vantagens e desvantagens no uso de determinadas tecnologias para o ensino-aprendizagem.

É um tanto desafiador, mas é possível, através do uso das diversas tecnologias didático-pedagógica como os jogos digitais, painéis e *slides* interativos, exercícios práticos, música, história em quadrinhos, mapas mentais, entre outras possibilidades que podem proporcionar uma aprendizagem divertida e inovadora, na qual o aluno aprenda a aprender e seja protagonista de sua própria aprendizagem.

Referencial Teórico

Diante do cenário de pandemia vivido entre os anos de 2019-2021, essa mudança inesperada ao ensino tem demonstrado a fragilidade da educação pública. De acordo com Santana Filho (2020, p.5) “a pandemia explicita e despeja, no cotidiano, inúmeras desigualdades dessa herança que conformou a escola e os professores brasileiros”. Desigualdades que podem ser vistas na ausência do Estado quanto ao apoio aos estudantes e professores desde a obtenção de aparelhos tecnológicos, o acesso à internet e a formação continuada dos professores para utilizar as tecnologias digitais.

Diante de diversas problemáticas quanto ao acesso e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem uma das alternativas buscada pelos educadores para não perder a relação professor-aluno foi a entrega das atividades na escola, além de uma outra alternativa apresentada por Silva *et al.* (2020, p. 4) como o serviço “delivery” de atividades, se tornou uma opção em que os professores e funcionários levam atividades aos alunos em sua própria casa para manter o contato dos alunos com a escola.

Esse distanciamento afetou a relação que se configura nas trocas de saberes, como argumenta Cavalcanti (2002, p. 33) a escola é “um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e cotidianos”, e essa modalidade remota mudou a dinâmica e a relação escolar. O que resta aos professores e membros é se adaptarem e criarem formas

para que os alunos se sintam instigados a se inserir no mundo digital de forma a socializar os saberes e habilidades nessa nova modalidade de ensino.

Conforme Marcuschi (2000, p. 88), em diálogo Moran (2000, p.48) “pode-se dizer que não é a tecnologia em si que causa a aprendizagem, mas a maneira como o professor e os alunos interagem com ela”. Essa interação, mesmo de forma remota, pode ser crítica e significativa. De acordo com Freire (1996), através da problematização é que o aluno desenvolve o senso crítico em relação ao seu meio de convívio e os seus desafios enfrentados, pois a adaptação ao ensino remoto e a ressignificação do ensino, tem demonstrado que existem dificuldades, mas também possibilidades para tornar a aprendizagem criativa e didática.

Para Carvalho e Araújo (2020, p.18) as palavras adotadas para o ensino remoto são “inovar, inventar, criar e transformar”, palavras de ordem do atual momento. Tendo em vista que “pensar e problematizar” são, portanto, imperativos nas formas de ensinar e aprender na contemporaneidade, em meio aos diversos empecilhos, é preciso ousar, insistir e inovar no ensino, aprendendo e ensinando como usar as tecnologias digitais para melhoria do ensino de Geografia.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido com base no projeto de ensino da disciplina: Estágio Supervisionado em ensino de Geografia IV, do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Sergipe/Campus de São Cristóvão, desenvolvido no Colégio Estadual Jackson de Figueiredo na turma do 2º ano do Ensino Médio, em Aracaju – Sergipe/Brasil.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, na qual, foram utilizadas, pesquisas bibliográficas, que abordam questões relacionadas às dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional com a implantação do ensino remoto e como o uso das plataformas digitais contribui no ensino de Geografia. As Plataformas Jamboard, Kahoot, Mentimeter, Canva e Power Point utilizadas durante as 7 aulas de Geografia, essas apresentaram resultados positivos e negativos.

Resultados

Nestes tempos desafiadores de afastamento entre o professor e o aluno, o uso das plataformas digitais de ensino nas aulas de Geografia apresentou resultados de acordo com as diferentes realidades. A utilização de tecnologias e plataformas digitais de ensino como

o *Google Forms*, *Mentimeter*, *Jamboard*, *Kahoot*, permitiu avaliar a participação e desempenho dos alunos e o quão desafiador o modelo de ensino remoto se apresentou aos educadores em manusear as tecnologias e avaliar o desempenho dos alunos na construção do conhecimento.

Os resultados obtidos com a utilização das diferentes plataformas de ensino expõe as reais dificuldades enfrentadas pelos professores devido a ausência da formação docente quanto ao uso das tecnologias digitais, além da dificuldade em administrar os conteúdos do livro didático, diante do atraso que o isolamento e a demora do Estado em tomar alternativas para a implantação do ensino remoto causou, como o atraso do ano letivo e também no desempenho da aprendizagem alunos que nesse momento já se mostrava de prejudicada.

Assim como as dificuldades enfrentadas pelos educadores em escolher tecnologias promissoras ao ensino-aprendizagem, os alunos também enfrentaram várias problemáticas durante esse período, como a dificuldade em participar das aulas remotas devido ao acesso de forma limitada à internet ou por não querer participar. Na turma em questão dos 37 alunos matriculados na disciplina, a participação oscilava entre 4 e 6 alunos, o que dificultava compreender o desempenho e a aprendizagem dos mesmos.

Para enfrentar os desafios, a iniciativa foi utilizar as tecnologias e plataformas digitais para tornar as aulas mais atrativas, participativas e tornar os alunos sujeitos à sua própria aprendizagem. A utilização das tecnologias se deu conforme a disponibilidade e sugestões dos alunos que frequentavam as aulas, foi combinado que as atividades desenvolvidas durante as aulas de Geografia, além de serem realizadas pelas plataformas digitais, também possibilitasse a realização pelos alunos que não possuem acesso à internet.

As propostas de atividades do conteúdo geográfico foram desenvolvidas de forma *online*, pela entrega no Colégio e pelo sistema de “Delivery de atividade”. A importância na escolha das tecnologias a serem adotadas foi pensada de forma a integrar todos os alunos, podendo as atividades serem realizadas nas plataformas e no modo convencional na folha A4.

As propostas que integrava as duas formas, foi o desenvolvimento da atividade história em quadrinho sobre o conteúdo do livro didático “natureza, sociedade e espaço geográfico” em que foi sugerido que os alunos escolhessem um dos temas estudados no capítulo: teoria do big bang, desenvolvimentos dos répteis, extinção dos dinossauros entre outros, e essa proposta permitiu aos alunos o uso das plataformas digitais como *Canva*, *Word*, *PowerPoint*, *Jamboard* ou a confecção na folha A4 foi recomendada a realização dessa atividade visando analisar a criatividade dos alunos e o seu conhecimento ao conteúdo,

a entrega demonstrou as dificuldades em acessar as plataformas, foi entregue três atividades, duas desenvolvidas na plataforma digital e uma na folha A4, na entrega foram relatados pelos alunos dificuldades desde acesso à internet e a sistematização do conteúdo.

Além dessa proposta, também foi orientado o desenvolvimento de um mapa mental para avaliar a criatividade, sistematização, leitura integrada e a compreensão do conteúdo "a geopolítica do petróleo" foi sugerido que os alunos pudessem utilizar as plataformas digitais e a criatividade ao confeccionar na folha A4, foi entregue apenas duas atividades depois do prazo de regência as dificuldades estavam em não conseguir acompanhar as aulas no *google meet*.

Nas aulas *online* as plataformas utilizadas visavam a participação dos alunos de forma mais ativa, porém a baixa frequência dificultava o planejamento e compreensão do processo de aprendizagem dos mesmos. De forma estratégica as tecnologias mais interativas eram utilizadas em momentos de revisão dos conteúdos na espera da participação dos alunos, a exemplo do *Kahoot*, plataforma de aprendizado que desenvolver jogos educativos, e que permite uma aprendizagem mais atrativa e competitiva, para o conteúdo em questão "Cartografia", através da gamificação foi possível avaliar as motivações e as dificuldades ao conteúdo.

Assim como o jogo, os painéis interativos também é uma possibilidade de socialização do conhecimento o *Mentimeter* e o *Jamboard* foram plataformas digitais utilizadas durante as aulas em que os alunos de forma coletivas compartilharam os conhecimentos prévios aos conteúdos estudados e demonstraram interesse em participar da aula, foram plataformas promissoras ao ensino-aprendizagem diante da participação e motivação dos alunos. A utilização das plataformas digitais associada ao conteúdo geográfico tiveram como objetivo estimular o conhecimento, habilidades, autonomia e criatividade dos alunos, porém como demonstrado diversos desafios estiveram presentes durante o ensino remoto comprometendo a participação e aprendizagem dos alunos.

Conclusão

A mudança no sistema educacional apresentou muitos desafios desde a adaptação ao ensino remoto, as inseguranças quanto ao implemento dessa nova modalidade de ensino, quais metodologias ativas de ensino utilizar e como utiliza-las. E na construção do conhecimento geográfico a utilização das tecnologias e plataformas digitais demonstrou as

desigualdades presente no sistema educacional, a utilização dos meios digitais se fez para conduzir os alunos a uma aprendizagem autônoma e significativa.

Portanto, os resultados das atividades e das alternativas para a construção do conhecimento geográfico associado a realidade do aluno, se mostrou promissor com as plataformas interativas em que os alunos participavam de forma mais ativa, sendo possível analisar às dificuldades e a compreensão ao conhecimento, de maneira socializada e através da cooperação entre os mesmos.

Referências

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos.; ARAÚJO, Ginaldo Cardoso. **Ensino remoto, saberes e formação docente**: uma reflexão necessária. Revista Cocar. v.14 n.30 set./dez./2020 p. 1-19 ISSN: 2237-0315

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologia e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas; Papirus, 2000.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Educação Geográfica, docência e o contexto da pandemia covid-19[VM7]. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio 2020.

SILVA, Maria José Sousa da. NASCIMENTO, Luciene Fabrizia Alves do; ARAÚJO FELIX, Pedro Wallas Soares de. ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA EM TEMPOS DE PANDEMIA. In: **Educação como (re)Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos, Conedu – VII Congresso Nacional de Educação. 2020, Maceió/AL.

Resumo Expandido

Eixo 3. Educação, Comunicação e Tecnologias

Geografia e o Uso de Ferramentas Digitais no Ensino Remoto: Experiência com Turma de Ensino Médio do Centro de Excelência Barão de Mauá

Ana Carolina Oliveira de Sá (UFS)

Laisa de Souza Gois (UFS)

Resumo: Com o advento da Pandemia do COVID-19, instituiu-se o ensino remoto das atividades escolares, medida emergencial e sem planejamento prévio, com vistas a dar continuidade ao ano letivo nas escolas e minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais. Essa rápida transição para o ambiente virtual ocasiona uma série de problemáticas, desafios e possibilidades no ensino de Geografia e nas demandas educacionais. O uso das ferramentas digitais, associadas as metodologias ativas e o conteúdo Geográfico, são um meio de mediar a relação professor, conteúdo e aluno, possibilitando tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. O presente trabalho tem como objetivo compartilhar experiências do uso de ferramentas digitais no ensino remoto de Geografia, vivenciadas com turma de Ensino Médio do Centro de Excelência Barão de Mauá. Para tal, foram realizados levantamentos bibliográficos em fontes primárias e secundárias; e a utilização de ferramentas digitais de ensino.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Ferramentas Digitais; Geografia.

Introdução

O mundo, em 2020, foi surpreendido com o surgimento de um novo vírus, o Corona Vírus Sars-CoV-2, o qual origina a COVID-19. Em março de 2020, foi verificado o aumento exponencial dos casos da doença, sendo observada a ocorrência em todos os continentes. Devido a rápida disseminação geográfica do vírus, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a situação como “Pandemia do COVID-19”.

A Pandemia do COVID-19 causou uma crise sanitária e humanitária no mundo, estabelecendo um verdadeiro caos social. Com isso, medidas para diminuir a velocidade de transmissão do vírus foram criadas, por parte do Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais, uma dessas estratégias foi a suspensão das aulas presenciais das escolas.

Com o fechamento das escolas, houve uma rápida transição para o ambiente virtual. Instala-se de forma emergencial e sem planejamento prévio, no imprevisto, o ensino remoto.

O ensino remoto compreende um conjunto de atividades emergenciais que as escolas planejam e executam através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais (CARVALHO, 2020, p.2).

O ensino remoto escancara diversas problemáticas do sistema educacional brasileiro, além de impor novos desafios e demandas educacionais aos profissionais da educação. Dentre elas, as dificuldades no manuseio de tecnologias, o que engloba a falta de preparação dos docentes para o uso de tecnologias digitais e a real função de como essas atuam no processo de ensino-aprendizagem; complicações no modo de ensinar e aprender, onde o professor repensa e introduz novas metodologias e ferramentas de ensino.

Essas novas alternativas de ensino-aprendizagem, no modelo remoto de educação, em meio a Pandemia do COVID-19, dão-se principalmente através de tecnologias e ferramentas digitais, associadas ao uso de metodologias ativas, que tornam o aluno protagonista do saber e possibilitam que a aprendizagem seja efetiva, completa e significativa.

As tecnologias e as ferramentas digitais voltadas ao ensino são excelentes aliadas do professor, pois atuam como possibilidade de instigar o aluno na construção do conhecimento. Embora, devam ser utilizadas como meio, jamais como fim, não podendo substituir o papel do professor (CARVALHO, 2020, p.10). Jamboard, Kahoot, Mentimeter, Padlet, Google Forms, Canva etc. são exemplos dessas ferramentas digitais.

A Geografia escolar tem um papel muito significativo na formação dos educandos, ajudando-os a pensar sobre o seu espaço vivido, sobre a realidade e o cotidiano (MANFIO, 2020). A qual possibilita a leitura e interpretação dos fenômenos espaciais, de modo crítico, significativo, reflexivo e completo; entendendo o presente (que não é estático, é dinâmico) e o futuro, sem esquecer o passado. Portanto, a educação geográfica deve ser um conhecimento fundamental para a formação crítico-cidadã, propiciando condições de reflexão e pensamento espacial integrados, do local ao global.

Assim como outras disciplinas, a efetivação do ensino-aprendizagem da Geografia escolar sofre com a transição repentina do formato presencial para o remoto, durante a Pandemia do COVID-19. O que obrigou o/a professor/a buscar meios para tornar o ensino remoto de Geografia um “local” que integre o espaço e o mundo vivido, abordando o cotidiano e a realidade por meio de atividades que fortaleçam a participação, criatividade e reflexão dos alunos na construção do conhecimento geográfico, através do uso de tecnologias e ferramentas digitais.

Segundo Libâneo (1998), as novas tecnologias tornem-se de fato um instrumento em favor da prática pedagógica e não que as mesmas seja apenas mais um instrumento técnico. Logo, o uso de ferramentas digitais de ensino, como *Kahoot*, *Padlet*, *Jamboard*, *Mentimeter*, *memes*, *charges*, *gifs*, imagens; e o método ativo no ensino remoto, atuam como essenciais na construção do conhecimento geográfico. Pois, se associados ao conteúdo geográfico mais a mediação do professor, possibilitam o protagonismo na aprendizagem e saberes dos alunos, a aprendizagem significativa, a formação do senso-crítico, estímulo a criatividade. Além da participação e debate em sala de aula.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo compartilhar experiências do uso de ferramentas digitais no ensino remoto de Geografia, vivenciadas com turma de Ensino Médio do Centro de Excelência Barão de Mauá. O mesmo demonstra como o uso de tecnologias e métodos ativos podem contribuir na efetivação da educação geográfica, tornando o ensino da Geografia escolar significativo e atrativo em meio as aulas *online*.

Metodologia

O presente resumo foi escrito com base no Projeto de Ensino apresentado à disciplina curricular intitulada “Estágio Supervisionado em Geografia IV” do curso de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, o qual descreve experiências do uso de ferramentas digitais no ensino remoto da disciplina de Geografia no Centro De Excelência Barão De Mauá, a partir de turma de 3º ano do ensino médio

Para tal, foram realizadas análises e levantamentos bibliográficos em fontes primárias e secundárias sobre a tema abordado. Também, a utilização de ferramentas digitais de ensino como o *Kahoot*, *Jamboard*, *Mentimeter*, *Padlet*, *Google Forms*, as quais foram associadas ao conteúdo geográfico, de modo a relacionar e destacar a importância do uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Resultados

Com um total de 7 aulas, o uso de diferentes ferramentas digitais de ensino se deu em todas as aulas ministradas na turma de 3º ano do ensino médio do Centro De Excelência Barão De Mauá. Com as atividades e/ou dinâmicas em sala de aula, as ferramentas digitais de ensino mostraram-se ser excelentes aliadas ao professor, atuando na mediação entre professor - conteúdo – aluno.

As ferramentas digitais de ensino, *Kahoot*, *Jamboard*, *Mentimeter* e *Padlet*, foram utilizadas diversas maneiras relacionadas ao conteúdo geográfico, seja para entender os

conhecimentos prévios; o reforço e esboço da aprendizagem; a criatividade, a interpretação, a capacidade de síntese e o senso-crítico etc. Portanto, possibilitaram um protagonismo dos saberes dos alunos em sala de aula, além de tornar a aprendizagem significativa, dinâmica e completa.

O *Kahoot*, plataforma de aprendizado baseada em jogos, foi uma importante ferramenta para reforçar a aprendizagem do conteúdo sobre a Globalização e suas implicações no Espaço Geográfico, de modo criativo, lúdico e divertido, o qual incentiva a participação e acima de tudo, o conhecimento dos alunos. Com o Kahoot, aprende-se jogando.

O uso do *Jamboard* teve como objetivo a criação de mural com frases ou palavras sobre pontos que mais chamaram atenção dos alunos, suas reflexões e análises sobre o curta metragem “A história das coisas: Da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos” mais o conteúdo visto nas aulas sobre Globalização. Com o Jamboard, foi possível perceber a relação do vídeo com o conteúdo, conseqüentemente o domínio do conteúdo geográfico, além do senso-crítico e capacidade de síntese.

Outra forma de utilizar as ferramentas digitais associada ao conhecimento geográfico foi com o *Mentimeter*. O *Mentimeter* é um aplicativo para criar apresentações com feedback em tempo real, o mesmo foi utilizado para dar início ao conteúdo de “Mundo Bipolar a Mundo Unimultipolar: uma nova Ordem Mundial”, de modo a compreender os conhecimentos prévios e saberes dos alunos a respeito da temática. Então, foi perguntado: “ao ouvir o tema nova ordem mundial, o que te faz lembra?”. Baseado nas palavras lembradas/pensadas e digitadas no *Mentimeter*, deu-se origem a uma nuvem de palavras. O resultado foi bastante satisfatório, o que mostrou um conhecimento prévio aprofundado sobre o conteúdo, reforçando a ideia de Freire (1994), que o aluno sabe e carrega consigo uma série de conhecimento, baseado e apreendido no ensino formal e informal.

O *Padlet* é uma ferramenta *online* que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo. Durante a aula foi utilizado para destacar os principais marcos do período da Guerra Fria, possibilitou a substituição do PowerPoint e a participação ativa dos alunos, aplicando seus conhecimentos pesquisados, prévios e apreendidos em sala de aula, de forma criativa e interativa.

Um dos maiores desafios do ensino remoto, fora todas as problemáticas que a instituição do mesmo ocasiona, é a participação dos educandos nas aulas e nas atividades propostas pelos professores, seja por condições de conexão de internet e estruturais, ou por simplesmente não quererem participar. Mas, com o uso de ferramentas digitais e a

metodologia ativa, associadas ao conteúdo, o educando se sente instigado a participar, interagir e aprender. Afinal, as ferramentas digitais, quando utilizadas de maneira coerente e significativa, possibilitam o desenvolvimento de atividades didáticas e criativas, dando aporte à processos de ensino-aprendizagem significativos.

Considerações Finais

A Geografia Escolar não pode continuar ensinando e aprendendo uma disciplina desgarrada da vida e das relações sociais que vivemos, fragmentada e desinteressante. É preciso mudar as abordagens, tornando o conhecimento aprofundado, completo e significativo, onde o aluno perceba que tudo está relacionado. Portanto, através da descrição das atividades realizadas, pôde-se perceber como as ferramentas digitais de ensino são de suma importância durante o ensino remoto, contribuindo na construção conhecimento geográfico e possibilitando a construção de aprendizagens significativas.

A experiência do uso de ferramentas digitais no ensino remoto de Geografia mostra que o ensino pode ser prazeroso e significativo, que a partir de métodos ativos/não tradicionais de ensino, aliados as tecnologias, é possível fazer um link da realidade do aluno com que é lecionado na Geografia escolar, em sala de aula virtual. Além do mais, ressalta a importância da mediação no processo de construção do conhecimento do aluno e os professores, o que desperta no aluno a vontade em aprender de forma que a aprendizagem seja significativa, e o estimule a si tornarem sujeitos da sua própria aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Celso. **Ser professor hoje**. Petrópolis: IMEPH, 2008.

ANTUNES, Celso. **A sala de aula de Geografia e Histórias: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências do dia-a-dia**. Campinas, SP: Paripus, 2001.

CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. **Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária**. Revista Cocar. V.14 N.30 set./dez./2020 p. 1-19

COUTO, Marcos Antônio Campos. **A geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais - por um novo modelo clássico de organização curricular**. In: Revista Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 13, n. 2, págs. 5-25, jul-dez 2017.

FILHO, Manoel Martins de Santana. **Educação Geográfica, Docência E O Contexto Da Pandemia Covid-19**. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19. pág. 3-15, maio 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. -2.ed.- São Paulo, Contexto, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora? **Novas exigências educacionais e profissão docente**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Coleção questões da nossa época; v. 67).

MANFIO, Vanessa. **O Ensino De Geografia Na Pandemia Covid-19: Uma Análise Da Perspectiva Do Lugar Através De Histórias Em Quadrinhos Pelos Alunos Da Escola Municipal De Ensino Fundamental Profª. Cândida Zasso De Nova Palma-Rs**. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 133-144, 2020

OLIVEIRA, Rosália Caldas Sanábio de; TIAGO, Fabiana da Conceição Pereira. O Conhecimento Geográfico No Contexto Da Pandemia Da Covid-19: Uma Proposta De Prática De Ensino. IN: AZEVEDO, Ricardo José Gontijo *et.al*. **O ensino de geografia e a pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico]**. Curitiba, PR: Editora Bagai, 2020. p.8-19.

SILVA, Maria José Sousa da *et.al*. **Ensino Remoto E Educação Geográfica Em Tempos De Pandemia**. In: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, Conedu – VII Congresso Nacional de Educação. 2020, Maceió/AL.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **O ensino de Geografia como prática de significação**. *Estudos Avançados*, 32(93), 175-195, 2018.

Resumo Expandido

Eixo 4: Ensino de Ciências Naturais e Matemática

Numeracia e Conhecimento Escolar nos Espaços de Formação de professores

Cynthia da Silva Anderson (UFS)

Alixandre Marques Cruz (Seduc/AL)

Resumo: Neste trabalho, tem-se por objetivo conhecer conceitos, especificamente de Literacia, Numeracia, Alfabetização Matemática, e a relevância do entendimento destes termos. Para isso, trata-se de um estudo bibliográfico pautado nas mediações de Gil (2002). Dessa forma, as informações que nortearam este estudo, pautaram-se nos apontamentos de Lopes (1999), Gabriel (2017) e Salgado para entender sobre o conhecimento escolar e os conceitos de Alfabetização Matemática. Nos aspectos sobre a formação de professores foi tomado como base os estudos de Salgado (2012) e de Quadros (2016). Por meio dos dados, concluiu-se que não há vários conceitos, e sim uma multiplicidade de ênfase na caracterização do fenômeno de Alfabetização Matemática, Literacia Matemática e Numeracia.

Palavras-chave: Escola; Formação de professores; Literacia numérica.

Introdução

No Brasil, desde 11 de abril de 2019, foi instituída a “Política Nacional de Alfabetização” (PNA). Por meio do decreto nº 9765, o Governo Federal, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), buscam melhorar a qualidade da alfabetização e combater tanto o analfabetismo funcional como o absoluto. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entende-se por alfabetizada, a pessoa que seja capaz de usar a leitura, a escrita e as habilidades matemáticas para se desenvolver ao longo da vida, independentemente do tempo que frequentou a escola. Assim percebe-se que a alfabetização do ser humano é uma atividade que vai acontecer durante toda a vida e se refere a vários contextos, que podem ultrapassar o ler, escrever e fazer contas, trazendo muitos benefícios próprios do indivíduo com o seu entorno.

A alfabetização do ser humano é uma atividade processual, deve estar em construção sempre e acontece em vários espaços físicos, provavelmente, a maioria das pessoas pode pensar que o melhor lugar para alfabetizar e ser alfabetizado, é a escola. É fácil encontrar feirantes por exemplo que mesmo não tendo frequentado a escola ou frequentado por

poucos anos, sabem fazer contas corretamente com facilidade. Ou encontrar pessoas que tenham excelente leitura e conhecimento de mundo, com poucos anos de bancos escolares. A alfabetização pode acontecer em qualquer espaço, mesmo que seja fora da escola como é concebida com anos/séries, disciplinas, currículos, avaliações. Convém lembrar que a formação inicial do professor, também é primordial para que estas metas de alfabetização sejam alcançadas.

Desde o nascimento, o ser humano está apto a aprender, a adquirir experiências, saberes e conhecimentos que vão ter como alvo o seu desenvolvimento como pessoa e sua relação com a sociedade e o meio a que pertence. Neste trabalho, o objetivo é conhecer conceitos, especificamente de Literacia, Numeracia, Alfabetização Matemática, e a relevância do entendimento destes termos.

É fato, que muitas pessoas que nunca foram a escola, às vezes, sem leitura fluente ou escrita escolar, desenvolvem habilidades matemáticas e se expressam fluentemente, tem habilidades matemáticas, às vezes mais desenvolvidas do que pessoas que frequentaram a escola por mais tempo. A estas pessoas costumamos, usando o senso comum, chamar de letradas. Mas neste texto pretende-se focar na eficiência da Literacia Matemática, trabalhada dentro da escola, por professores formados para tão fim.

Ao longo do tempo, foi percebido que os termos Literacia, Numeracia e Alfabetização Matemática, são usados frequentemente por professores, educadores, políticos, enfim por toda a sociedade. Usados como termos semelhantes, como sinônimos, mas estes termos não têm a mesma significação.

Assim, neste texto, é abordado um estudo bibliográfico de literatura sobre a temática, pois como menciona Gil (2002), neste tipo de estudo, é realizado leituras de materiais já publicados sobre o assunto que se quer pesquisar, a exemplo de livros, artigos, etc. No caso deste resumo, essas leituras serviram para buscar respostas para inquietações, dúvidas no uso dos vocábulos da temática estudada, onde e como estes fenômenos acontecem.

Dessa forma, os referenciais teóricos que foram buscados para elucidar as informações deste estudo, pautou-se nas mediações de Gabriel (2017), Gonçalves (2010), OECD (2002), Ponte (2002), Quadros (2016), Salgado (2012), Sasseron (2015), Tenreiro-Vieira e Vieira (2013) e alguns outros que discutem os conceitos, o emprego destas palavras e que apresentam relações destes com a escola e a formação de professores.

A alfabetização escolar

O artigo 1º, Capítulo VII, do Decreto nº 9765, de 11/04/2019, traz os conceitos de alfabetização, analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, Literacia e Numeracia a seguir destacadas:

- I- Alfabetização é o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão.
- II- Analfabetismo absoluto é a condição daquele que não sabe ler nem escrever.
- III- Analfabetismo funcional é a condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de textos.
- IV- Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva.
- V- Numeracia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática.

No processo de escolarização, as habilidades e competências básicas são ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas. Sasseron (2015) diz que na escola cabe aos alunos o papel de aprendizes e ao professor o dever de instruir. Assim, a aprendizagem, o conhecimento adquirido, que acontece de fato na escola, é chamado de conhecimento escolar e defendido por Lopes (1999) como sendo um conjunto dos saberes que se inter-relaciona. Ainda segundo a referida autora, o conhecimento escolar é visto como transmissão do conhecimento científico e erudito, embora afirme que este conhecimento deva ser construído de várias formas, sem o desprezo de outros saberes.

O conhecimento escolar e os conceitos de Alfabetização Matemática

Os termos que serão abordados agora se aproximam mais de um conhecimento cotidiano que segundo Lopes (1999) faz parte da cultura, é histórico e sofre interações mútuas, sendo a escola um dos canais da transmissão desta cultura. É neste contexto que apresentamos a Literacia, a Numeracia ou ainda a Alfabetização Matemática. Estas palavras representam a mesma ideia? Representando as mesmas ideias ou não, estes conceitos ainda não estão estabilizados, não estão prontos. Convém lembrar que a autora defende outras faces do conhecimento, dentre elas além do cotidiano, que existe em duas formas, o de senso comum e o saber popular há o conhecimento científico. Mas ao abordar o conhecimento escolar, descobre-se a influência do conhecimento científico e cotidiano nesta construção.

Segundo Gabriel (2017) o termo Literacia é importado da literatura anglo-saxônica (literacy). Vários autores tentam conceituar e discutir os termos, como Salgado (2012) ao

ênfatizar que: João Pedro da Ponte em Portugal, argumenta sobre diferentes acepções com que a noção de Numeracia tem sido tratada.

No documento do Plano Nacional de Educação (PNA), há a informaão de que no Brasil, o conceito de Literacia já vem sendo propagado desde 1980, o que demonstra que já há um certo tempo de discussão sobre o assunto e nas escolas públicas tem um papel especial como fator para o pleno exercício da cidadania. No entanto esta Alfabetização Matemática não cumpre o papel de definir o ensino de Matemática básica (PNA, 2019 p. 24). Aqui há um ponto importante a ser refletido, por exemplo, para que se aprende? Ou melhor, aprender Matemática para quê? Isso quer dizer que não adianta o aluno dentro da escola, aprender a resolver questões sobre porcentagem por exemplo e não fazer uso deste conhecimento em sua vida, no uso de compras parceladas, na cobrança de juros e tantas outras situaões em que este conhecimento pode ser aplicado.

Segundo Ponte (2002, p. número) a literacia matemática é a capacidade de usar conhecimentos matemáticos no encontro de respostas para problemas da vida habitual. Vale lembrar que os conteúdos matemáticos não são ensinados de forma aleatória, mas seguem uma organizaão, um currículo, que é organizado de acordo com as áreas de aprendizagem, que vão aumentando sua complexidade através dos anos/séries. Os conhecimentos matemáticos são os eixos atualizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são:

- a) Números, para trabalhar este eixo, é colocar abaixo o arme e efetue sem contextualizaão, é dar ao aluno autonomia de entender o mundo através dos números, das somas, subtraões, multiplicaões e divisões.
- b) Álgebra, não é trabalhar conceitos abstratos, mas mostrar um pensamento algébrico que permita ao aluno, sair da observaão para a generalizaão.
- c) Geometria, é neste campo, que se permite a construaão de conceitos, situaões problema, pois desenvolve várias capacidades na geometria plana ou espacial.
- d) Grandezas e Medidas, as atividades propostas devem proporcionar a compreensão do processo de medir, tamanhos dos objetos, pesos, volumes, temperatura e outras que são usadas no cotidiano.
- e) Probabilidade e Estatística, a incerteza, ganha uma nova roupagem e desde as séries iniciais, permite aos alunos fazer a leitura de mundo, através de gráfcos por exemplo.

Salgado (2012) cita resultado de alguns estudos empíricos referentes a Portugal, mostrando que assim como o Brasil, o país lusitano tem níveis de Literacia Matemática muito baixos, tanto entre adultos, quanto jovens. Literacia numérica ou competência matemática é para Tenreiro-Vieira e Vieira, (2013), entendida como uma competência que diz respeito a compreensão do sistema de numeraão, domínio de técnicas de cálculo com os números e

com as medidas. Também envolve compreensão sobre como a informação é recolhida e apresentada.

Embora a Literacia Matemática possa acontecer dentro ou fora da escola, é nosso objetivo focar na Literacia Matemática escolar e que diz respeito a formação dos professores e como eles interagem com a situação de aprendizagem significativa, que possa ser aplicada na vida. Para Ponte (2002), o autor português, a concepção de que o desenvolvimento da Numeracia envolve não só uso de informação quantitativa, mas de todo tipo de informação formalizada e também o uso crítico dessa informação. Isso quer dizer que a Numeracia não está relacionada com a compreensão de conceitos matemáticos contemplativos, mas com a capacidade de aplicar ferramentas numéricas, estatísticas, probabilísticas e referentes ao uso de medidas.

Quadros (2016) afirma a necessidade da busca de uma Educação Matemática cuja função seja a construção de seres humanos críticos, éticos e solidários, a autora completa que quanto mais tecnológica é uma sociedade, mais forte é a relação entre a matemática e poder na tomada de decisões.

A Formação de Professores

A prática escolar no que se refere a matemática, ainda é em sua maioria feita de forma que os professores passam os conteúdos aos alunos com explicações orais intermináveis, sem motivação, sem contextualização, com exercícios de fixação mecânicos e repetitivos, assim, não só os alunos, mas as famílias e toda a sociedade findam por ter uma visão da matemática como uma disciplina fria, sem criatividade, sem conexão com a vivência, sem aplicação na vida dos estudantes. Em relação a isto, Salgado (2012) ressalta que o corpo docente precisa estar ciente dos problemas que disposições negativas da matemática podem causar, e mais que isso, tentar trabalhar de forma a envolver os alunos para que este alcancem com êxito o sucesso na aprendizagem.

Para Quadros (2016), é necessário aproximar o Letramento Matemático e formação inicial de professores de Matemática com o intuito de ter uma Licenciatura em Matemática que propicie discussões e práticas pedagógicas voltadas ao letramento para a docência Matemática. Entendendo por letramento, ainda nas informações do referido autor, como um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Com um conceito mais abrangente a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico, OECD, (2002) afirma que Letramento

matemático é a capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados.

É assim que defendida por (Tenreiro-Vieira; Vieira, 2013) a discussão sobre formação de educadores, obtém destaque, porque é do professor e de sua formação que acaba dependendo o sucesso ou fracasso da literacia matemática.

A Licenciatura em Matemática deve ter como meta formar educadores autônomos e competentes, capazes de produzir e mobilizar saberes matemáticos, para tanto, este profissional além de reflexivo no tocante a sua prática, de ver ao mesmo tempo ser pesquisador de novos caminhos.

Considerações Finais

A intenção principal desse trabalho foi apresentar pensamentos a respeito de conhecimento escolar Literacia numérica e as relações com a formação inicial e continuada de professores.

Já há alguns anos, as expressões Literacia, Numeracia ou Alfabetização Matemática, fazem parte do vocabulário e contextos educacionais. Passou a ser comum no discurso de educadores, nos espaços de formação inicial e continuada de professores. Percebemos a partir dos conceitos vistos anteriormente no texto do que tratam e para que servem. A partir dos estudos embasados nos textos citados, percebemos que é necessária e urgente uma mudança nos espaços de formação inicial e continuada de professores, buscando o comprometimento com novas práticas de educação matemática, que promovam de fato a Numeracia, a chamada proficiência matemática. Quando se aprende algo, esta aprendizagem tem um fim.

Concluindo, percebemos que não há vários conceitos, e sim uma multiplicidade de ênfase na caracterização do fenômeno de Alfabetização Matemática, Literacia Matemática e Numeracia.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

GABRIEL, R. Letramento, Alfabetização e Literacia: Um olhar a partir da Ciência da Leitura. **Revista Práxis**, 2, pp. 76-88. (jul/dez de 2017).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, H. A. **Conceito de Letramento Matemático**: Algumas aproximações. 2010.

LOPES, A. R. **Conhecimento Escolar em foco**. 1999.

OECD. **Sample Tasks from PISA 2000 Assessment**. Reading mathematical and scientific literacy, Paris. 2002.

PONTE, J. P. Literacia Matemática. **Congresso Literacia e Cidadania, Convergências e Interface**. Évora. 2002.

QUADROS, V. C. Reflexões sobre Letramento em Matemática e Formação Inicial do Professor. **Revista de Educação do Vale do Arinos** , 3, 41-55. 2016.

SALGADO, M. D. A Numeracia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Anais do Encontro de Produção Discente - PUCSP** , pp. 1-9. 2012.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Revista Ensaio** , 17, pp. 49-67. 2015.

TENREIRO-VIEIRA, C; VIEIRA, R. M. Literacia e Pensamento Crítico. **Revista Brasileira de Educação** , 18 (52). 2013.

Resumo Expandido

Eixo 4: Ensino de Ciências Naturais e Matemática

O Ensino de Ciências e o Papel do Professor na Construção do Conhecimento Acerca das Reflexões de Piaget

Gessica Macêdo da Silva (UFS)

Alisson Emanuel Silva (UFPI)

Resumo: Este trabalho busca discutir como se caracteriza o processo de ensino e aprendizagem no ensino de ciências a partir das reflexões de Piaget. Para isso apresentaremos as principais ideias acerca do processo de construção do conhecimento e o papel do professor buscando subsidiar a pesquisa em ensino de ciências em uma perspectiva construtivista que se depreendem da teoria de Piaget. Como metodologia, o presente texto, procurou, embasar-se em temas relacionados ao ensino de ciências sob a tutela bibliográfica de algumas obras didáticas, como livros (físicos e digitais) e artigos científicos de teóricos ligados ao tema. Para tal pesquisa, têm-se, como referencial teórico, Aguiar Jr (1998), Carvalho (2013), Damizu, et al (2015), Gil-Pérez (1999), Novak (1988), Piaget (1973), Rappaport (1981) e Rowell (1989), com finalidade de enfatizar o processo de construção do conhecimento acerca do ensino de ciências a partir da epistemologia construtivista possibilitando no aluno uma nova visão sobre a natureza da ciência.

Palavras-chave: Construção do conhecimento; Construtivismo piagetiano; Papel do professor; Ensino de ciências.

Introdução

Assim como acontece em outras áreas, o ensino de ciências, tenta, acima de tudo, proporcionar uma reflexão acerca dos conteúdos ensinados e, também uma análise sobre o papel dos professores em virtude de suas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, uma vez que visa estabelecer a participação ativa do discente, promovendo o desenvolvimento da educação formal pautada sob o prisma científico. Para tanto, é necessário que o docente auxilie o educando no processo de apropriação do conhecimento por meio de atividades que estimulem a compreensão de situações problema dentro da sala de aula, buscando, dentro do seu arcabouço teórico e prático, opções que despertem o interesse no aluno pela busca do conhecimento.

De acordo com a teoria construtivista de Piaget, o desenvolvimento cognitivo é resultado de situações e experiências desconhecidas advinda da interação com o meio, onde o sujeito procura compreender e resolver as dúvidas. Essa teoria permite a interação

entre o educador e educando criando um ambiente que gere conhecimento teórico e prático através do desenvolvimento cognitivo. Assim, a construção do conhecimento pelos discentes é fruto de seu empenho, fazendo com que eles se tornem cada vez mais autônomos intelectualmente, de forma a fazer com que tenham oportunidades para refletir acerca de suas ações.

Dessa forma, surge a necessidade de uma atuação docente que busque contribuir com seus conhecimentos para o enriquecimento da estrutura cognitiva dos discentes, que possibilite a construção do conhecimento de forma efetiva, tornando o estudante sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. No entanto, é importante salientar que este trabalho procura discutir alguns elementos que compõem o ensino e aprendizagem, sobre diferentes perspectivas acerca do papel do professor de ciências a partir da teoria de Piaget.

O ensino de ciências envolve princípios teóricos metodológicos, que estão em constante processo de transformação, pois o ensino de ciências que é influenciado pela epistemologia Piagetiana destaca no professor o papel de instituir um clima de colaboração que possa abrir espaço para a crítica de ideias.

Assim, é importante pontuar que as estratégias de ensino fundamentadas em Piaget ressaltam a importância da discussão e do debate como um todo na construção do conhecimento. Uma vez que ambas promovem a otimização das perturbações (debates) interalunos, visto que, os argumentos de uns solicitam a reelaboração de argumentos de outros.

Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo central discutir como se caracteriza o processo de ensino e aprendizagem no ensino de ciências a partir das reflexões de Piaget. Esse autor se destaca como precursor importante, ao propor uma nova base teórica da educação, com mudanças na concepção de sujeito e de mundo. Em consonância é importante pontuar que o objetivo específico que dará melhor subsídio para chegar ao objetivo central já exposto é: refletir como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de ciências sobre diferentes perspectivas.

Pressupomos que um novo olhar direcionado aos estudos no ensino de ciências, corrobora para a configuração de novas práticas pedagógicas, que sejam capazes de ampliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem em educação científica, de forma que o discente seja protagonista da sua própria história no ensino formal, tornando-se um indivíduo mais participativo na construção e assimilação do conhecimento.

Nesse sentido, esse trabalho toma como referência a teoria de equilíbrio de Piaget, e examina os aspectos da construção do conhecimento, em especial do conhecimento

científico. Uma vez que a utilização dessa teoria envolve o desenvolvimento de um *conflito cognitivo* entre os alunos, possibilita a construção de novos *esquemas* de pensamento onde os sujeitos estes vão, por meio da exposição e argumentação em torno das suas ideias, construir o conhecimento de forma cooperativa e autorregulatória. Uma vez que para nós, o conhecimento é construído pelo próprio sujeito a partir de impressões ou vagas noções que evoluem de acordo com as possibilidades e oportunidades desse sujeito.

Para Piaget, o conhecimento é assimilado por meio de uma interação entre o sujeito com o seu meio, a partir de estruturas cognitivas existentes no indivíduo. Sendo assim, a obtenção de conhecimentos necessita tanto dessas estruturas do sujeito quanto de sua relação com os objetos.

Face a isso, o processo de construção do conhecimento acerca do ensino de ciências na perspectiva piagetiana a partir da epistemologia construtivista possibilita que o aluno adquira uma visão sobre a natureza da ciência. No entanto, entendemos que essa epistemologia serve de base para a compreensão do ensino de ciências, bem como, contribui para reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Para tanto, é importante ressaltar que a teoria piagetiana nos faz refletir sobre um ensino mais coerente com a própria natureza do homem, alicerçada numa concepção construtivista do conhecimento, que orienta para o acompanhamento de dois processos: a evolução das ideias ao longo da história e o desenvolvimento cognitivo individual. Assim, devemos nos esforçar para compreender melhor os mecanismos peculiares que compõem os processos individuais de assimilação e construção do conhecimento, principalmente quando nos referimos ao-conhecimento científico.

Dessa forma, a construção do conhecimento se dá por meio do desenvolvimento cognitivo com informações vindas do “meio”, uma vez que esse conhecimento não é meramente propagado e/ou apresentado, mas sim, construído pelo próprio sujeito, a partir das oportunidades a eles dadas.

No tocante ao processo de construção do conhecimento, é perceptível que haja comunicação no contexto em que os sujeitos estão inseridos, para que façam emergir discussões, reflexões e tomada de decisão, isto é, deve-se ter conhecimento de que a realidade exige a participação do sujeito para o seu desenvolvimento com o meio. Sendo assim, esse estudo busca subsídios para a pesquisa em ensino de ciências em uma perspectiva construtivista, discutindo o papel do professor na construção do conhecimento do aluno.

Por conseguinte, as ideias construtivistas, vem tomando forma no campo da educação desde os anos 1960-1970, o que vem permitindo uma mudança no papel do docente e discente. Pois, a implementação dessas ideias proporciona aos alunos a construção e a valorização dos conhecimentos prévios desses estudantes. Nesse sentido, o construtivismo reúne três aspectos importantes: a valorização das concepções prévias dos discentes, a importância das interações entre sujeito e objeto de conhecimento e a necessidade das interações sociais na construção do conhecimento (Novak, 1988; Gil-Pérez *et al.*, 1999; Carvalho, 2013).

Esses aspectos são concebidos a partir da obra de Piaget, o primeiro deles ressalta a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos ao se ensinar um conteúdo, sendo contrário à noção de *tábula rasa*, onde o sujeito é um ser passivo absorvendo todas as informações transmitidas pelo professor. Desse modo, o consenso construtivista prevê que os conhecimentos prévios dos discentes sejam trazidos para a sala de aula como uma maneira de fundamentar a construção de novos conhecimentos.

Já o segundo aspecto refere-se a ideia de que o conhecimento não está fora do sujeito, pois sua construção é resultado da interação entre o externo e o interno, da interação entre o sujeito e os objetos e fenômenos. Dessa forma, as estruturas cognitivas e as representações sobre o mundo são construídas a partir das interações, que por sua vez, concede ao indivíduo que o mesmo se adeque ao meio, gerando mais interações, e assim por diante (Piaget, 1973).

Desse modo, na perspectiva construtivista de Piaget, o início do conhecimento é marcado pela ação do sujeito sobre o objeto, isto é, o conhecimento humano se produz na interação homem-meio, sujeito-objeto. Nesse sentido, a teoria construtivista, favorece uma compreensão significativa no subsídio da análise sobre o papel do professor em sala de aula e, como o ensino é desenvolvido em plena época de ascensão das transformações, a saber, presentes na sociedade (Damizu *et al.*, 2015).

Contudo, é importante salientar que o papel do professor no ensino de ciências se apoia na teoria de equilíbrio, e o de agente investigador e provocador no processo de construção do conhecimento dentro da sala de aula. Logo, o professor, é responsável pelo o envolvimento do clima de cooperação estabelecido em sala de aula, uma vez que ele tem o direito em intervir na imposição de verdades colocados pelos discentes, o que poderia levar a um conhecimento acrítico e não autônomo (Rowell, 1989).

Quando pensamos e apresentamos o ensino de forma construtivista partimos sempre, das concepções de alguns pressupostos teóricos epistemológicos e psicológicos que

explicam como a humanidade e o sujeito constroem o conhecimento, como também de um conjunto de dados empíricos originados pelas pesquisas em conceitos alternativos, bem como, mostrar a resistência desses conhecimentos adquiridos de maneira espontânea ao ensino sistemático dos conceitos científicos.

Desse modo, ao inserir uma linha de ensino construtivista acerca do modelo de equilíbrio é importante considerar a interação social que ocorre entre os sujeitos, professor-aluno aluno-aluno, pois é de suma importância para a construção do conhecimento. No entanto, podemos perceber que o conhecimento científico não se constrói sozinho, uma vez que o sujeito é o equilibrador, então, essa construção sempre vai ocorrer em função de outros seres, de forma que, os pontos fundamentais do construtivismo piagetiano acerca da construção do conhecimento, busca uma explicação psicológica dos processos de aprendizagem escolar, que conduzem a três princípios básicos:

Em primeiro lugar, conhecer consiste em fornecer uma interpretação à realidade, o que é feito por meio de esquemas de assimilação. Assim sendo, não existe nunca uma leitura direta da experiência e o que o estudante pode compreender de uma dada lição depende dos esquemas que utiliza para assimilar o ensino. O segundo princípio consiste em afirmar que a atividade mental é constitutiva do funcionamento humano sendo esta desencadeada pelas interações do sujeito com os objetos do conhecimento. No sentido piagetiano, a interação consistirá sempre num grau de novidade e, portanto, de perturbação para o sujeito, o que determina uma busca. Conhecer implica atuar e atuar supõe um processo de modificação e mudança produzida pelo duplo jogo da assimilação e da acomodação. O terceiro grande princípio é o da equilíbrio, que constitui o fator explicativo por excelência das formas de equilíbrio majorantes que se sucedem sem cessar ao longo de nossa vida. (Aguiar Júnior, 1998, p. 112).

Partindo desse pressuposto, o princípio da equilíbrio constitui-se de maneira adaptativa do qual procura elevar ao máximo as interações organismo-meio através da construção de novos instrumentos de apreensão e ação sobre a realidade, uma vez que isso deve se mostrar indispensável para o sujeito. É importante ressaltar que o processo de construção é um processo de reformulação, no qual todo conhecimento novo é gerado a partir dos prévios. O novo se constrói a partir do já adquirido (Aguiar Júnior, 1998).

Portanto, este trabalho tem sido influenciado de forma direta ou indiretamente a partir dos referenciais teóricos que se utilizam da inspiração piagetiana, para fazer uso essencialmente da teoria da equilíbrio de Piaget (Rowell, 1989).

Piaget privilegia em seus estudos, o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos oferecendo essa dimensão da vida mental o necessário aperfeiçoamento e não no processo da aprendizagem, assim como nos faz pensar alguns

iniciadores no estudo da aprendizagem. Nessa perspectiva, a obra de Piaget explica o processo de desenvolvimento e os mecanismos mentais que o sujeito emprega nas diferentes etapas da vida para poder compreender o mundo. No entanto, para a autora Piaget dedicou-se ao estudo do “desenvolvimento do conhecimento da lógica, espaço, tempo, causalidade, moralidade, brinquedo, Linguagem e matemática” (Rappaport, 1981, p. 51).

Contudo, o papel do professor na construção do conhecimento do sujeito tem grande significância para o ensino de ciências, uma vez que promove a interação social no desenvolvimento cognitivo desse sujeito. Desse modo, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos se configura por meio de um processo contínuo.

Nesse viés, o método de construção do conhecimento sobre o ensino de ciências a partir da epistemologia construtivista busca possibilitar no discente, que o mesmo adquira uma visão acerca da natureza da ciência. Porém, o construtivismo no lugar de pretender ser uma ampla e abrangente Teoria da Educação deve recuperar sua orientação epistemológica, aprofundar suas contribuições enquanto Teoria da Aprendizagem, e buscar uma articulação com outras dimensões e orientações da pesquisa em ensino de ciências.

Assim, o ensino de ciências, “contribui para uma visão aparentemente consensual sobre os rumos da pesquisa em ensino de ciências, apesar de seu caráter multifacetado, decorrente de diferentes orientações e inspirações teóricas” (Aguiar Júnior, 1998, p. 108). Nesse sentido, para que exista uma relação entre a prática pedagógica do docente e o ensino de ciências é necessário que exista no sujeito a capacidade busca por entender os significados do conhecimento prévio trazido pelos os discentes acerca dos conceitos científicos.

Diante de tal exposto, a relação professor e ensino de ciências no contexto do ensino formal, é necessário que o docente seja capaz de estabelecer no discente a capacidade de um ensino crítico construtivista capaz de despertar no estudante a busca por construir seu próprio conhecimento.

Em suma, é importante salientar que o papel do professor no ensino de ciências se apoia na teoria de equilíbrio, e o de agente investigador e provocador no processo de construção do conhecimento dentro da sala de aula. Dessa forma, o processo de construção do conhecimento acerca do ensino de ciências a partir da epistemologia construtivista visa possibilitar que o aluno adquira uma visão sobre a natureza da ciência sobre os conhecimentos cognitivos dos sujeitos a partir da teoria de equilíbrio.

Referências

AGUIAR Júnior, O. O papel do construtivismo na pesquisa em ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências** – V3(2), pp. 107-120, 1998.

CARVALHO, A. M. P. de. **O ensino de Ciências e a proposição de sequências didáticas investigativas**. In: _____. (Org.) **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: **Cengage Learning**, 2013. cap.1, p.1-20.

DAMIZU, et al, **Reflexões sobre a teorias da aprendizagem para o ensino de ciências: Piaget X Vygotsky**. **EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação**. 2015.

GIL-PÉREZ, D. et al. ¿Puede hablarse de consenso Constructivista en la educación Científica? **Enseñanza de las Ciencias**, v.17, n.3, p.503-12, 1999.

NOVAK, J. D. Constructivismo humano: un consenso emergente. **Enseñanza de las ciencias**, v.6, n.3, p.213-23, 1988.

PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RAPPAPORT, C. R. **Psicologia do desenvolvimento: teorias do desenvolvimento conceitos fundamentais**. V. 1 São Paulo: EPU, 1981.

ROWELL, J. A. Piagetian epistemology: equilibration and the teaching of Science. **Synthese**, V.80, p. 141-62, 1989.

Resumo Expandido

Eixo 5: Pesquisas diversas

A Concentração das Indústrias de Laticínios e as Transformações Sócioespaciais no Município de Nossa Senhora da Glória/SE

Laisa de Souza Gois (UFS)

Resumo: O Município de Nossa Senhora da Glória/SE tem apresentado diversas mudanças na configuração do espaço devido a consolidação do polo de laticínios e da constituição de uma cadeia produtiva bem desenvolvida. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as mudanças socioespaciais com a chegada das indústrias de laticínios em Nossa Senhora da Glória/SE. O estudo foi apoiado em autores como Harvey (2007), que apresenta reflexões sobre o espaço e as modificações espaciais, também foram analisadas as variações espaço-temporal das imagens de satélite do município no Google Earth entre 2013 e 2021. As transformações analisadas demonstram a expansão do núcleo urbano do município com a chegada das indústrias e como a cadeia produtiva do leite pode ser uma alternativa para o desenvolvimento econômico e social nas áreas rurais.

Palavras-chave: Espaço; Concentração Industrial; Cadeia Produtiva do Leite; Mudanças Socioespaciais.

Introdução

A concentração das indústrias acompanha a lógica do sistema econômico mundial e vem transformando os espaços geográficos de maneira expressiva. De acordo com a análise de Feijo (2003), na medida em que as grandes empresas concentram-se em determinado espaço essas conseguem exercer “Poder” sobre essas áreas devido a chegada de novas atividades produtivas e da contribuição econômica.

Os estudos sobre desenvolvimento associado ao processo de industrialização, apresenta uma base conceitual histórica, a revolução industrial que surgiu entre os séculos XVIII e XIX, na Inglaterra, foi marcado como um período moderno que apresentou diversas modificações no espaço. As transformações nos espaços naturais e nas relações sociais no campo e nas cidades podem ser vistas através do processo de migração dos camponeses para áreas de concentrações indústrias, gerando grandes centros urbanos e a consolidação do capitalismo.

Os estudos sobre a centralização e alterações nos espaços promovidos pelas indústrias ganham enfoque com o desdobramento do atual período em que vivenciamos, a

III Revolução Industrial, promovido pelos avanços tecnológicos e dos meios de comunicação. Além desse aspecto, é importante salientar as novas tendências e constituição do espaço em que as indústrias buscam se localizar fora dos grandes centros urbanos, em áreas semi-rurais ou periféricas em busca de mão de obra barata e isenções fiscais (Limonad, 2005).

A presença das indústrias nas áreas rurais acompanha uma lógica de que o desenvolvimento será alcançado nas atividades não-agrícolas, pois estas garantem emprego à população, renda, mudança na constituição do espaço local e o abastecimento do mercado interno. Diante disso, este estudo propõe analisar as mudanças socioespaciais que a concentração das indústrias de laticínio tem provocado no Município de Nossa Senhora da Glória/SE.

Referencial Teórico

O desenvolvimento industrial provocou diversas transformações nas esferas da produção, do capital e do cotidiano. Esse momento histórico foi marcado pelas ideias dos iluministas que foram os principais propulsores para a chegada do período da modernidade. Período esse, marcado por mudanças em várias esferas no espaço e tempo. Harvey (2007) destaca as alterações especialmente na organização espacial dando enfoque à arquitetura e ao modelo proposto das cidades, além das transformações provenientes do interesse político, que perpassam pelo econômico como fruto do sistema capitalista.

Diante dessa transformação é importante frisar que as modificações do espaço têm como fator essencial o trabalho e as relações sociais presentes nesse. Conforme, analisa os autores:

O espaço geográfico é produzido, historicamente, na relação entre a sociedade-natureza mediada nas relações de trabalho, ou seja, em um processo homogêneo de historização, humanização e socialização da natureza, possibilitando que a natureza na sua origem transforme-se em segunda natureza propagado no processo de produção espacial” Camacho (2010, apud RODRIGUES, 2015, p. 25).

As discussões sobre as transformações dos espaços rurais, também permeia teóricos clássicos que apresentaram suas concepções sobre a chegada do capitalismo industrial às áreas rurais e como esse modificaria a vida dos agricultores que passaram a ser subordinados ao mercado e à burguesia rural. Segundo Lênin (1985, p.83), o capitalismo provocaria a “decadência do estabelecimento, a ruína do camponês e sua transformação em

operário, além da ampliação da unidade agrícola e a transformação do camponês em empresário rural”.

De acordo com Kautsky (1972), as consequências da chegada do capitalismo industrial nas áreas rurais, poderia ser visto através da disparidade entre as grandes e as pequenas propriedades rurais, pois as grandes apresentavam superioridade técnica em relação à pequena propriedade, podendo promover uma inserção da “industrialização na agricultura” (KAUTSKY, 1972, p.129). Portanto, para Kautsky o que tenderia a ocorrer era o desaparecimento da pequena agricultura pela força da grande agricultura capitalista, tendo em vista que, a pequena propriedade não tinha condições de incorporar tecnologia em seu processo de produção.

Diferente de Chayanov (1974), que não via o desaparecimento dos camponeses, o mesmo acreditava que os camponeses continuariam a existir através de associações e articulação entre eles para garantir o seu fortalecimento, formando um modo de produção independente do capitalista. Em sua análise, as unidades familiares classificadas como “não-capitalistas” sobreviveriam às modificações causadas pelo sistema.

No cenário brasileiro Abramovay (1992), discute que a presença do sistema capitalista muda a vida social e o comportamento dos indivíduos, seus laços e sua reprodução social, tornando os agricultores familiares “refém” do Estado capitalista. A integração das áreas rurais ao sistema capitalista industrial foi de interesses do Estado e dos agentes modificadores do espaço, pois em sua concepção, a implementação de atividades produtivas industriais geraria empregos e renda no meio rural (FERNANDES FILHO e CAMPOS, 2003).

Para Silva (1998), o processo de industrialização destinada à produção agrícola no Brasil é recente data entre meados da década de 70, período de modernização que foi marcado por incentivos governamentais e a formação dos complexos agroindustriais (CAIs), que se constituíram pela [...] “integração intersetorial entre três elementos básicos: as indústrias que produzem para a agricultura, a agricultura (moderna) propriamente dita e as agroindústrias processadoras” (Silva, 1993, p.2)

Todavia, o processo de industrialização vai se mostrar de forma expressiva na década de 1990, com a abertura do mercado, influenciando profundamente o desempenho da cadeia produtiva; tornando o sistema mais competitivo, na medida em que o governo passa a interferir cada vez menos neste setor; ficando a formação de preço em função das leis de oferta e de procura (Viana; Ferras, 2007).

Entre as décadas de 1980 e 1990 a cadeia produtiva do leite no município de Nossa Senhora da Glória/SE ganhou destaque em sua produtividade com a realização da atividade leiteira pelos agricultores familiares. A visibilidade estava na fabricação do queijo e seus subprodutos, através da realização da atividade artesanal, com envolvimento familiar (Carvalho Filho *et al.*, 2000).

Lembrando que, mesmo com essa inserção dos pequenos agricultores ao mercado, diante da presença de novos atores locais, o que se configura no município é que são as indústrias que determinam o preço do produto, conforme a sua necessidade (Kon, 1999).

Metodologia

O estudo dessa pesquisa foi fundamentado em diálogo com as temáticas estudadas e debatidas nas disciplinas Teoria em Geografia Agrária e Epistemologia da Geografia do programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo. Em pesquisas bibliográfica que apresentam reflexões sobre o Espaço apresentada por Harvey (2007); e o Espaço Rural por Chayanov (1974), Kautsky (1880), Lênin (1985) e Abramovay (1992); sobre a concentração industrial tem contribuição de Viana e Ferras (2007), Kon (1999), Carvalho Filho *et al.*, (2000), Limonad (2005), Fernandes Filho e Campos (2003).

A utilização do software *Google Earth*, também auxiliou na análise das imagens de forma temporal, que serviram para monitorar as transformações socioespaciais do município devido ao desenvolvimento da atividade leiteira e da chegada das indústrias de laticínios.

Resultados

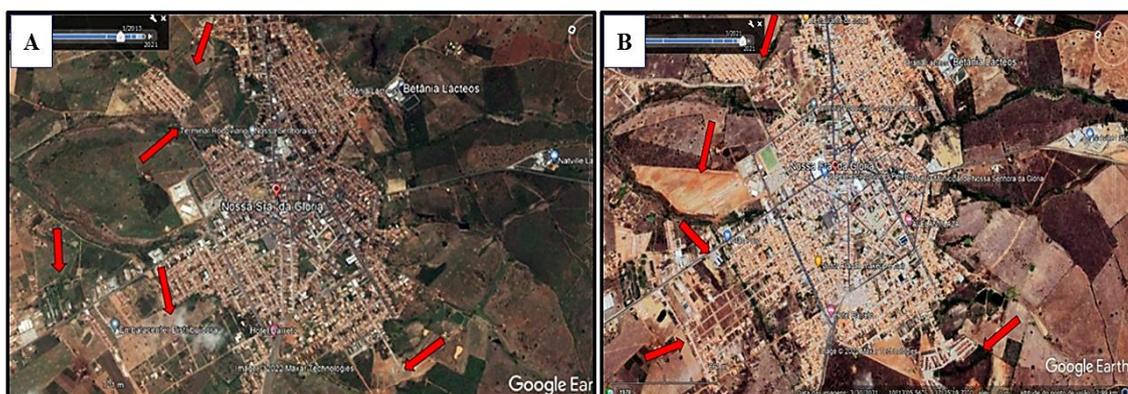
A produtividade da atividade pecuária em Nossa Senhora da Glória/SE ganhou uma grande relevância para a sua sede urbana, devido ao desenvolvimento das queijarias ou fabriquetas, em sua maioria processadas em pequenas unidades de produção familiares. A dinâmica e consolidação de uma atividade primária rentável se tornou atrativa as indústrias de laticínios que se concentraram no município, favorecidas por conjunto de interações dentro da cadeia produtiva do leite, desde o desenvolvimento da atividade pelos pequenos produtores, a inserção desses no mercado através da validação do preço, da cooperação e do envolvimento com os diversos atores.

Sendo assim, ao analisar a variação têmporo-espacial do município de Nossa Senhora da Glória/SE, demonstra-se que entre os anos de 2013 e 2022 ocorreram diversas transformações no espaço urbano, em virtude da instalação das indústrias de laticínios que além de promover um crescimento da malha urbana no centro da cidade (Figura 01), também

houve o crescimento econômico no PIB, entre os anos de 2019 a 2020 ocorreu um aumento de 13,8% do valor, sendo o PIB de R\$ 699,4 milhões de reais em 2020, advindo da contribuição de (43,9%) dos serviços, (30,3%) da administração pública, (30,3) da agropecuária e (11,6) da indústria.

Crescimento econômico também visualizado no PIB per capita, que em 2019 foi de 16.648,76 reais, e em 2020 de 18.738,23 reais, representando um crescimento de 12.6%, esses rebatimentos refletem no crescimento da malha urbana da cidade e é um indicador de crescimento econômico da população (IBGE, 2020).

Figura 01 - Núcleo urbano do Município de Nossa Senhora da Glória/SE, 2013 (A) e 2021(B).



Fonte: *Google Earth* (2013) e (2021).

A partir da observação da Figura 01 (A) de 2013 é possível identificar a expansão de loteamentos no município estudado, expandindo-se próximo ao centro e das rodovias SE-208 e SE-410. Ainda nesse ano, observa-se a presença de três grandes indústrias de laticínios: a *Natulac* instalada em 2005, *Natville* e *Betânia* em 2010; mas também, é identificada áreas vazias e/ou a presença de atividades agrícolas como a pecuária.

A expansão do núcleo urbano do município de Nossa Senhora da Glória/SE na Figura 02 (B), mostra que a malha urbana da cidade se expandiu de maneira expressiva após a instalação das indústrias de laticínios. Acompanhado a esse fator, também ocorreu a ampliação dos comércios, imóveis e do poder de compra da população.

Essa lógica instituída, que perpassa pela produção, distribuição e consumo, atualmente, tem tornado a cidade referência no alto sertão sergipano, pois além das transformações nos canais de comercialização, expansão e circulação de mercadorias advindas da pequena produção familiar tem incorporado também melhorias no âmbito social e econômico.

Considerações Finais

A instalação das indústrias de laticínios e a configuração de uma cadeia produtiva em Nossa Senhora da Glória/SE, revela que a atividade leiteira pode ser uma alternativa para o desenvolvimento econômico e social, já que a chegada de novos atores gerou um grande potencial de expansão da atividade e da geração de renda, contribuindo para a melhoria na qualidade de vida dos pequenos agricultores e para o desenvolvimento do meio rural.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo; Rio de Janeiro; Campinas: Editora Hucitec; ANPOCS; Editora da Unicamp, 1992.

CAMACHO Rodrigo Simão. **A produção do espaço e das relações de trabalho subordinadas ao modo de produção capitalista**. Entre lugar, vol 1, 2010.

CARVALHO FILHO, Orlando Monteiro de; MITERNIQUE, Stephane; CARON, Patrick; HOLANDA NETO, José; CERDAN, Claire Thuillier. **A pequena produção de leite no Semi-Árido sergipano**. Petrolina: EMBRAPA-CPATSA, 2000. 26 p. (EMBRAPA-CPATSA. Documentos, 153).

CHAYANOV, Alexander.V **La organización de unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1974.

FEIJO, Carmem Aparecida; CARVALHO, Paulo Gonzaga M.; RODRIGUEZ, Maristella Schaeffers. Concentração industrial e produtividade do trabalho na indústria de transformação nos anos 90: evidências empíricas. **Economia**, Niterói (RJ), v. 4, n. 1, p. 19-52, jan./jun. 2003

FERNANDES FILHO, José Flores; CAMPOS, Flávia Resende. A indústria rural no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 41, n. 4, p. 859-880, 2003.

GOOGLE EARTH, **Uso de imagens de satélite do Google Earth entre 2016 a 2022**. Disponível em: <https://www.google.com/earth/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**, Edições Loyola, São Paulo (edição referenciada 16ª 2007), Cap. Parte I. item 2 Modernidade e Modernismo, p. 21-44.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa. **Pesquisa Cidades e Estados**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 19 set. 2022.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária: a evolução da agricultura na sociedade capitalista**. Porto: Portucalense, 1972.

KON, Anita. **Economia Industrial**. São Paulo: Nobel, 1999.

LIMONAD, Ester. Questões ambientais e o desenvolvimento local e regional: de volta à região. **X Encontro de Geógrafos da América Latina**, 2005.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

RODRIGUES, Sandra Andréa Souza. **A inserção da agricultura familiar na constituição da cadeia do leite no município de Nossa Senhora da Glória/SE**. (Dissertação de mestrado). São Cristóvão, 2015.

SILVA, José Graziano da. **A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 7, n. 3, p. 02-10, 1993.

SILVA, José Graziano da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. 2. ed..rev-Campinas.SP:UNICAMP.IE. 1998.

VIANA, Giomar; FERRAS, Robson Paulo Ribeiro. A Cadeia Produtiva do Leite: um estudo sobre a organização da cadeia e sua importância para o desenvolvimento regional. **Revista Capital Científico**, Guarapuava, v.5, n.1, jan./dez. 2007.

Resumo Expandido

Eixo 5: Pesquisas Diversas

Desafios da Gestão Escolar Democrático-Participativa em Quijingue-Bahia: Contribuições da Pedagogia Social

Ailton de Santana (USP)

Resumo: Neste texto busca-se discutir quais os desafios da gestão democrático-participativa, no município de Quijingue-BA. Quais aspectos influenciam na decisão da escolha dos gestores escolares? Bem como, de que forma os aspectos legais influenciam ou não na atuação desses profissionais? A partir desta perspectiva, efetivamente, busca oportunizar uma reflexão acerca da importância de uma gestão escolar participativa e democrática, que responda aos anseios da comunidade. Para isso, alinha-se tal pensamento aos pressupostos da Pedagogia Social, uma vez que, enquanto campo multifacetado, multidisciplinar esta pode contribuir com processos, projetos e ações que visem a vivência comunitária, a participação e a emancipação do sujeito, dentro e fora do contexto escolar. Nesse sentido, as discussões estão alçadas nos pensamentos de Caliman (2015); Graciani (2014), Lück (2006), dentre outros.

Palavras-chave: Escola; Cidadania; Mudanças paradigmas.

Introdução

A escola é um espaço multifacetado. Nela, convivem, pessoas de diferentes credos, etnias, religiões, geografias, gêneros e culturas. Por isso, também, ela é um lugar marcado por uma série de idiosincrasias que, decerto, refletem os contextos sociopolíticos aos quais os sujeitos que dela fazem parte estão inseridos. Apple (2002, p. 41), lembra-nos ainda, que “ao invés de serem locais em que a cultura e as ideologias são impostas aos estudantes, as escolas são locais em que as coisas são produzidas”. Ora, se as instituições escolares são espaços de construção e reprodução de ideologias, que tipo de escolas, educação e alunas/os temos produzido? Que modelos de gestão escolar estamos vivenciado em nossos espaços escolares?

Pensar tais questionamentos é de fundamental importância, sobretudo, no contexto no atual contexto brasileiro. Vive-se um panorama de desmonte das políticas sociais, com a redução de recursos para pastas importantes, como saúde, assistência social e educação. São ataques às lutas históricas da sociedade civil organizada – e que afetam sobremaneira às pessoas mais vulneráveis, e à população em geral. Entretanto, esses aspectos não se

situam, tão e somente, na redução dos repasses de verbas, mas, também, no caso da educação, na reconfiguração dos modelos de atuação e vivência das práticas pedagógicas e de gestão educacional, nos modos de gerenciar os recursos humanos e financeiros das escolas, bem como, mais efetivamente, naquilo que denominamos de gestão democrático-participativa na escola.

Para delinear essas relações é necessário, também, repensarmos a questão da participação e da democracia em nossas instituições escolares, uma vez que, elas devem representar espaços de decisões coletivas e que abarcam diversos setores da sociedade, com múltiplas visões e anseios. Diante do exposto, o presente trabalho tem como objeto de estudo o modelo de gestão escolar vivenciado nas instituições escolares do município de Quijingue-Bahia. Nesse sentido, efetivamente, o que se coloca aqui é: de que maneira o sistema de educação de Quijingue organiza a gestão escolar? Quais os impactos e aspectos da escolha dos gestores escolares, pelo executivo, causam na gestão das escolas? Qual o hiato que existe entre os documentos legais, acerca da gestão democrática na escola, e o exercício deste modelo nos espaços educacionais, com foco na legislação municipal?

Portanto, as contribuições deste trabalho residem em propor um ciclo de formação junto aos gestores escolares do município de Quijingue-Bahia, com vistas a problematizarmos a importância da gestão escolar democrático-participativa destacando-se que o seu papel “constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais” (LÜCK, 2009, p. 24). Aspectos estes que abarcam os estabelecimentos de ensino; a comunidade escolar; o desenvolvimento dos educandos, a partir do ensino-aprendizagem qualificado.

Para tanto, nas articulações aqui apresentadas, a Pedagogia Social é uma área cujas bases relacionam campos e conhecimentos diversos. E é importante ter em vista que os processos pedagógicos e de gestão são capazes de mudar demandas e problemas sociais que permeiam a sociedade, sendo, portanto, suas ações aplicadas para encontrar soluções e dar suporte à educação, via de regra, à gestão escolar, também, enquanto um lugar multifacetado (Graciani, 2014).

Nesse sentido, entende-se, ainda, que temos objetivo em analisar de que maneira a gestão escolar, no município de Quijingue-Bahia, poderá contribuir para exercício de princípios democráticos-participativos nas escolas, em confluência com os pressupostos da Pedagogia Social.

A partir desta ótica, observa-se que, atualmente, diversas concepções arranjos e possibilidades configuram a dinâmica do processo de gestão escolar. No pensamento de Lück (2009, p. 23), no âmbito da educação, esta área é “destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos”. Pensar a gestão escolar por esta dimensão é reconhecermos o seu papel enquanto caminho para um compromisso coletivo, que mobiliza os diferentes atores que formam o chão da escola. Na mesma direção, a Pedagogia Social pressupõe que os sujeitos se reconheçam enquanto coletividade para a resolução de conflitos comunitários e cotidianos, construam projetos de vida, conheçam seus direitos e deveres para o exercício pleno da cidadania (Caliman, 2015).

Por isso, segundo Rangel (2009, p. 26) a compreensão acerca da gestão escolar perpassa por diversos aspectos, dentre eles, o de que “o fenômeno educativo é gerido e gestado por todos os profissionais da educação, que se encontram trabalhando em uma unidade educacional”. É válido considerar, também, que a gestão escolar pode ser vista e está inserida num “processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa competente, promovam a realização o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso dos objetivos educacionais” (Lück, 2006, p. 21).

Libâneo (2015) destaca que a gestão da escola está diretamente ligada à ideia de um lugar onde os sujeitos estão em permanente diálogo e interação. A gestão escolar está relacionada, assim, “à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos, às formas de relacionamento entre as pessoas” (LIBÂNEO, 2015, p. 3).

Ainda para Libâneo (2015), o papel da gestão escolar também possui natureza administrativa e muitos são os desafios que se impõe a este trabalho, uma vez que, organização e gestão escolar constituem-se em elos que estão diretamente imbricados com o fazer pedagógico, com a construção do conhecimento, com entendimento da realidade e na participação efetiva dos sujeitos no processo educativo.

Neste contexto, a atuação do gestor/diretor escolar é de extrema relevância para a vivência de práticas de gestão que tenham como pressuposto o diálogo, o planejamento, a coordenação, o gerenciamento das diversas ações educativas, a troca de saberes e o respeito ao outro. Lück (2009, p. 17), corrobora que o diretor é responsável por liderar e organizar os trabalhos de todos que atuam na escola, “de modo a orientá-los no

desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados”.

Na mesma linha, Ramos (2019, p. 55), destaca ser imprescindível deixar “claro para o gestor escolar é que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, deve servir de suporte para a consecução dos objetivos educacionais da instituição. Cabe ao gestor assegurar que a escola realize sua missão. [...]. Ele é o mediador entre escola e comunidade”. Nesse contexto é importante refutar que a Pedagogia Social está centrada, também, na

Educabilidade, ao desenvolvimento da sociabilidade humana, e à criação de sentido a partir das relações humanas. A dimensão humanística é essencial na práxis educativa da Educação Social enquanto orienta o desenvolvimento do sujeito (emancipação) e ao desenvolvimento do sujeito no contexto em que vive (transformação social) (Caliman, 2015, p. 190).

Portanto, dos aspectos até aqui levantados, evidencia-se que a função da gestão escolar, bem como da Pedagogia Social, é o de assegurar e promover a participação e autonomia dos sujeitos que compõe a instituição escolar, quais sejam: escola, comunidade e família, de modo que, a gestão democrático-participativa não seja entendida apenas como princípio pedagógico, mas também um processo de participação coletiva, em que a gestão relacione-se com a sociedade, “possibilitando aos seus agentes a utilização de mecanismos de constituição e de conquistas da qualidade social na educação” (Quijingue, 2015, p. 110).

Portanto, pensar a gestão democrático-participativa na escola, hoje, é perpassar por uma séria de idiosincrasias que nos levam a conceber a educação e o contexto escolar como elementos capazes de responder às demandas da sociedade; melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem; oportunizar a participação de grêmios estudantis, associações de pais e mestres na gestão da escola.

Assim, voltar o olhar para o contexto das instituições escolares em Quijingue-Bahia é vislumbrar, sobretudo, a necessidade de repensarmos os princípios da gestão democrático-participativa, neste município, uma vez que, “se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários” (Paro, 2016, p. 59). Ainda é imprescindível observar que a Pedagogia Social poderá contribuir para que, também, o chão da escola mova-se na perspectiva de projetos e práticas cujas ações caminhem em direção em responder às diversas demandas que

marcam a vida cotidiana da comunidade escolar que, via de regra, é permeada de desafios (Caliman, 2015).

Referências

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. (Tradução de Maria Cristina Monteiro). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 19-82.

CALIMAN, Geraldo. Pedagogia social, relações humanas e educação. In: MAFRA, J. F.; BATISTA, J.C.F.; BAPTISTA, A.M.H. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica. 2015. p. 187-203.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia Social**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. 205 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. 2015, 25 p.

Disponível em:

http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/11022015_jose_carlos_libaneo_i.pdf. Acesso em: 21 de ago. de 2022.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 125 p.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 144 p. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 19 ago.de 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016, 141p.

QUIJINGUE-BA. **Plano Municipal de Educação**. Lei Municipal nº 018 de 03 de setembro de 2015. 2015, 159 p.

RANGEL, Mary (Org). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas: Papirus, 2009.

RAMOS, Sarah Daniele de Oliveira. Gestão Escolar: gestor escolar e conselho participativo. In: **Revista Diálogo e interação**. Cornélio Procópio, v. 13, n. 1, p. 57-60. ISSN 2175-3687. Disponível: <https://revista.faccrei.edu.br/index.php/revista-dialogo-e-interacao/article/view/46>. Acesso: em 18 ago. 2022.

Resumo Expandido

Eixo 5: Pesquisas Diversas

Ecosistemas Costeiros, Expansão Urbana e Industrial na Barra dos Coqueiros/SE

Ana Carolina de Oliveira Sá (UFS)

Resumo: O município da Barra dos Coqueiros vem sendo submetido a um contínuo processo de transformação da paisagem, o qual foi intensificado após a inauguração da Ponte Governador João Alves. A presença da ponte possibilitou o aumento dos fluxos, interações e articulações espaciais entre a Grande Aracaju e o Litoral Norte Sergipano. A localização privilegiada e estratégica do município, associada aos objetos geográficos, resultou na ação dos diversos agentes sociais. Esse processo marcou profundamente o modelo de uso e ocupação do território, onde os sistemas costeiros foram extremamente afetados. Portanto, o presente artigo tem como objetivo relacionar o acelerado crescimento urbano e industrial na Barra dos Coqueiros, Sergipe – Brasil às vulnerabilidades dos ecossistemas costeiros.

Palavras-Chave: Barra dos Coqueiros; Ecosistemas Costeiros; Expansão Urbana.

Introdução

A natureza é explorada predatoriamente para satisfazer anseios e consumos da sociedade capitalista em que vivemos, revelando, portanto, um modo de produzir cada vez mais insustentável, onde o lucro, a produção industrial ininterrupta e o consumo em massa são os pilares para o “desenvolvimento”.

Foi com o advento da Revolução Industrial, no século XIX, que se inaugura uma nova relação entre o homem e a natureza, onde a sociedade aprimora o uso das técnicas, instituindo novas formas de uso dos recursos naturais, dilapidando-os muito mais do que preservando.

A Revolução Industrial foi, segundo Tonet (2013), o resultado da articulação entre o impulso de acumulação do capital e o conhecimento da natureza. Com ela, houve uma “autêntica revolução no modo de produção da riqueza material, uma gigantesca explosão das forças produtivas, demonstrando a capacidade humana de dominar a natureza e colocá-la a serviço dos seus propósitos.” (Tonet, 2013, p. 50).

A Modernidade marcou o desenvolvimento das técnicas na produção da história mundial e acarretou significativas transformações na dinâmica da natureza e na construção social, de acordo com Conti (2002), o que colaborou para o aumento da crise ambiental.

Segundo Mendonça (2005), os problemas ambientais estão entre os inúmeros problemas que a humanidade criou, como consequência de sua busca incessante de evoluir e se desenvolver. Afinal, o lema “ordem e progresso” resume perfeitamente essa visão frente aos recursos naturais.

Deste modo, a natureza, é entendida como um recurso disponível e passível de ser explorado de modo contínuo, sem previsão de fim, estando sempre a serviço das sociedades. Essa lógica acarretou em danos e efeitos, dos mais variados, sobre os ecossistemas, principalmente os costeiros.

O litoral brasileiro, desde a invasão pelos Portugueses, é submetido a um contínuo processo de transformação da paisagem, devido as facilidades de comunicações e escoamento por via marítima que a costa litorânea oferece. Assim, todo esse processo marcou profundamente o modelo de ocupação do Brasil, onde os ecossistemas costeiros foram os mais afetados, por se constituírem ambientes frágeis, que sofreram e sofrem forte pressão e degradação.

A zona costeira brasileira foi moldada ao longo do tempo por sucessivas alterações, as quais respondem à evolução da sociedade e de seu modo de produção. Atualmente, o uso, ocupação e organização espacial do litoral brasileiro é caracterizado, principalmente, pela presença de um intenso processo de urbanização, residências secundárias, crescimento industrial e comercial, além da utilização turística da paisagem.

Além disso, a procura por atividades ligadas à geração de renda, como a exploração de petróleo e gás natural, o turismo e a pesca, foram fatores que auxiliaram na concentração da população em municípios costeiros (ABREU; VASCONCELOS; ALBUQUERQUE, 2017)

Esse processo não se difere na Barra dos Coqueiros, município do Estado de Sergipe. Que a partir dos anos 2000, “a Ilha dos Coqueiros” vem sofrendo com a intensificação do processo de urbanização e do aumento populacional em seu território; utilização da paisagem como recurso turístico; além da instalação de grandes empreendimentos industriais e comerciais. Essa lógica de desenvolvimento acelerado que atinge a Barra, acarreta em inúmeros riscos e vulnerabilidades ambientais para os ecossistemas costeiros, assim como para as comunidades tradicionais presentes nesse território.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo relacionar o acelerado crescimento urbano e industrial na Barra dos Coqueiros, Sergipe – Brasil às vulnerabilidades dos ecossistemas costeiros.

Metodologia

Para a construção do presente trabalho, realizou-se uma revisão da literatura, onde foram utilizadas referências bibliográficas presentes em livros, artigos, teses e dissertações pertinentes às temáticas abordadas no corpo do texto.

Resultados e Discussão

Segundo Carlos (2012), a produção do espaço incorpora todas as atividades do ser humano e redefine-as sob a lógica do processo de valorização do capital. O espaço é visto como mercadoria, onde o valor de uso é substituído pelo valor de troca! Desta maneira, toda a produção do espaço é transformada em mercadoria.

A produção do espaço será produzida pela sociedade, mas a apropriação deste é privada. Assim, “o acesso aos lugares de realização da vida, produzidos socialmente, realiza-se, predominantemente, pela mediação do mercado imobiliário, fazendo vigorar a lógica do valor de troca sobre o valor de uso” (Carlos, 2012, p. 60).

A expansão da propriedade privada sobre o espaço reorienta e organiza o uso do lugar, que é incentivado tanto pela iniciativa privada, como pelo próprio estado. E é nessa lógica que a Barra dos Coqueiros se organiza, à medida em que o grande capital se instala, de forma cruel, expropria as comunidades tradicionais dos seus territórios de vida e apresenta uma série de consequências aos ecossistemas costeiros, os quais inclusive, são o meio de subsistência de pescadores e pequenos agricultores extrativistas.

A zona costeira é um sistema de alta relevância ambiental, tendo em vista a presença de manguezais, estuários, dunas, restinga etc., o que suscita no grande interesse do capital em se apropriar e modificar estes espaços. Assim, ao longo dos anos, o município da Barra dos Coqueiros vem passando por diversas transformações, onde os ambientes costeiros estão cada vez mais sendo modificados e suprimidos, causando inconformidades e impactos no âmbito socioeconômico e ambiental (Abreu; Vasconcelos; Albuquerque, 2017).

Nos últimos 15 anos, uma série de fatores influenciou no processo diferenciado de uso e ocupação do solo na Barra dos Coqueiros, desde a inauguração da ponte Aracaju-Barra, sobre o rio Sergipe; a construção da ponte sobre o rio Japarutuba; a construção da rodovia SE-100 Norte etc. Essas intervenções contribuíram significativamente para o

incentivo ao crescimento da população urbana, a valorização da terra, a intensificação do parcelamento do solo e aumento da procura para implantação de grandes empreendimentos comerciais, industriais e imobiliários.

No que se refere ao parcelamento da terra, foi intensificado tendo em vista a instalação de loteamentos e condomínios (verticais e horizontais), destinados às classes mais abastadas do território sergipano, espaços que são privilegiados, utilizados principalmente como segunda residência.

A instalação de grandes empreendimentos industriais, como o Terminal Portuário Marítimo, o Parque Eólico de Sergipe e a Termelétrica das Centrais Elétricas de Sergipe denotam a intensificação do uso dos ecossistemas litorâneos, com investimento do capital internacional para a produção de commodities e energia para o atendimento do mercado global.

Os problemas ambientais são cada vez mais frequentes devido a apropriação, controle e uso do solo (Feitosa *et al.*, 2018). Esse modelo de crescimento do país e do município da Barra dos Coqueiros faz com que haja uma supressão direta de espécies vegetais, depreciação do valor ecológico, ambiental e científico dos ecossistemas costeiros, deixando esses sistemas ambientais suscetíveis aos processos erosivos, assoreamento dos corpos hídricos, danos à biodiversidade, qualidade da água e zonas de recarga do lençol freático, além da biota local. Ocasiona, portanto, uma série de impactos e consequências irreparáveis. Pode inclusive, segundo Gonçalves *et al.* (2016) afetar a dinâmica social, econômica e ambiental.

Essa degradação da natureza não é somente prejudicial aos ecossistemas costeiros, mas também às comunidades tradicionais presentes na zona costeira. Estes são fonte de alimentação e renda econômica a comunidades tradicionais, o que afeta diretamente a função econômica e social destes espaços (Leão; Araújo; Oliveira, 2020).

As comunidades tradicionais existentes nos povoados Jatobá, Capuã, Pontal da Barra e Olhos D'Água são as que mais sofrem com a modernização e urbanização dos espaços litorâneos na Barra dos Coqueiros, o que ocasiona um conflito desigual entre os interesses do grande capital/progresso versus comunidades tradicionais/(re)existência.

Considerações Finais

Logo, a relação entre sociedade-natureza foi sendo alterada ao longo dos anos, onde a partir do domínio da técnica, o ser humano modifica e altera ativamente a configuração da

paisagem, obedecendo a uma lógica de desenvolvimento e progresso, estimulada pelo grande capital. Por consequência, a natureza é muito mais degradada do que conservada.

Na Barra dos Coqueiros, município de Sergipe, esse processo é crescente, a paisagem está cada vez mais sendo modificada com a exploração dos espaços litorâneos. A modernização e urbanização deste território vem acontecendo aceleradamente, com a chegada de inúmeros empreendimentos imobiliários e industriais, demonstrando a incorporação de um modelo de sociedade, o qual se apropria de espaços ocupados por comunidades tradicionais e com a presença de ecossistemas costeiros dotados de biodiversidade.

Esse modelo é cruel, pois ocasiona uma série de riscos e vulnerabilidades à natureza, onde os espaços naturais têm seu valor de uso substituído pelo valor de troca, ocasionando diversos problemas socioambientais.

Portanto, é necessário que haja um planejamento urbano e ambiental que relacione conservação ambiental, sustentabilidade, melhoria econômica e promoção sociocultural de forma integrada na Barra dos Coqueiros.

Referências

ABREU, F. L.; VASCONCELOS, F. P.; ALBUQUERQUE, M. F. C. A Diversidade no Uso e Ocupação da Zona Costeira do Brasil: A Sustentabilidade como Necessidade. **Conexões Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 5, p. 8-16, 2017.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Da “Organização” À “Produção” do Espaço no Movimento do Pensamento Geográfico. In: Carlos, A. F. C *et al.* **A Produção do Espaço Urbano**, São Paulo: Editora Contexto, p. 53-73.

FEITOSA, Flavia Regina Sobral et.al. **Impactos ambientais no litoral norte de Sergipe (Brasil): O caso do município da Barra dos Coqueiros**. Revista Brasileira de Meio Ambiente, v.4, n.1. 176-190, 2018.

GONÇALVES, D.S; SOUZA, P.A; OLIVEIRA, A.L; **Impactos Ambientais diagnosticados após as novas construções no Câmpus da UFT - Gurupi**, Tocantins, Revista GeoAmbiente. Jataí-GO, 2016.

LEÃO, S. DA S.; ARAÚJO, A. N.; OLIVEIRA, L. M. M. DE. **Análise espaço-temporal da cobertura vegetal e uso da terra na Reserva Extrativista Marinha Caeté- Taperaçu**, Bragança, Pará. Mares: Revista de Geografia e Etnociências, v. 2, n. 2, p. 17-30, 5 abr. 2021.

MEDEIROS, Amanda Silva de. **Avaliação da interferência antrópica em áreas de manguezal do complexo estuarino lagunar mundaú-manguaba (CELMM)**, Alagoas,

Brasil. 2020. 55 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de M Análise de Sistemas Ambientais, Análise de Sistemas Ambientais, Centro Universitário Cesmac, Maceió, 2020.

MMA (MINISTÉRIO DO MEIOAMBIENTE). MMA. **Gerenciamento Costeiro no Brasil**. 19 dez. 2021. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/gestao-territorial/gerenciamentocosteiro.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

OLIVEIRA, Marcus Vinicius Cunha; HENRIQUE, Márcio Couto. **No meio do caminho havia um mangue: impactos socioambientais da estrada Bragança-Ajuruteua, Pará**. Hist. cienc. saude-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 497-514, jun. 2018.

PEIXOTO, José Augusto Saraiva. **AMEAÇAS E VULNERABILIDADES DA BAHIA DE TODOS OS SANTOS (BTS): Visando mitigação para o seu planejamento**. In: **III Seminário Nacional Espaços Costeiros**, 2016, Salvador, Anais do Seminários Espaços Costeiros, 2016, p.1-15.

PEREIRA, Luiz Firmino Martins. **LICENCIAMENTO AMBIENTAL, REPENSANDO A FERRAMENTA: estudo de caso em tipologias não industriais nos ecossistemas costeiros na Região dos Lagos no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, Brasil. 2004. 202 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciências Ambientais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SILVA, Matheus; NASCIMENTO, Marcos. O sistema de valoração da geodiversidade, com enfoque nos serviços ecossistêmicos sensu Murray Gray. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. **Cienc. Nat.**, Belém, v. 14, n. 1, p. 79-90, 2019.

SUERTEGARAY. Dirce Maria Antunes. Geografia Física e Geografia Humana: Uma Questão de Método um Ensaio a Partir da Pesquisa sobre Arenização. GeoGraphia. **Revista do Programa de Pós-Graduação da UFF**. V. 12, n. 23, p. 8-29. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13589/8789>. Acesso em: 18 fev. 2022.

TONET. Ivo. Capítulo 4. **A problemática do conhecimento: A Questão do método**. p.100 a 125. in Tonet, Ivo Método científico: uma abordagem ontológica / Ivo Tonet. – São Paulo: Instituto Lukács, 2013, p. 35 a 64. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/46e7eb_3de1f1cd3e8d49f6a259fa5cb5bc300b.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

Resumo Expandido

Eixo 5: Pesquisas Diversas

Formação Continuada na Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental (EJA EF) em Itabaiana/SE (2021)

Diana Mendonça de Carvalho (UFS)

Valdilene Corrêa Gois (Secretária Municipal de Educação-Itabaiana-SE)

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica, que visa a inclusão desses jovens e adultos. Neste contexto, o presente trabalho analisará os efeitos de inserção de cursos de formação profissional para a Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2021, no Município de Itabaiana. O trabalho será escrito em base empírico-analítica, quali-quantitativa, a partir de revisão bibliográfica, descrição da realidade educacional da Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental (EJA EF) no município de Itabaiana e a execução dos cursos de qualificação profissional. A execução de 16 turmas/cursos demonstrou que o processo de ensino-aprendizagem integrado à formação profissional na EJA contribuiu para atrair novos alunos, ao tempo que promovia melhoria nos índices educacionais e possibilitava uma esperança de mudança no padrão de vida de muitos jovens.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Cursos e Melhoria de vida; Formação Continuada.

Introdução

A educação é um direito essencial, indutor de formação e de desenvolvimento nacional. É sabido que muitos jovens não conseguem estudar na idade certa, ficando numa condição de distorção em termos de anos curriculares. Diante disso, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica, que visa a inclusão desse público. Tal fato é atestado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Essa Lei estabelece que a Educação de Jovens e Adultos deve ser ofertada em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios de forma gratuita a todos os que não tenham frequentado a escola na idade regular (Artigos 4º, 5º, 37º e 39º). Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um:

[...] direito positivado, constitucionalizado e cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação. Esclarecemos que, a Educação de Jovens e Adultos está baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394.96, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na

Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais (MEC, S/A).

A modalidade de educação de jovens e adultos, em termos de oferta, é oferecida no nível Fundamental pelos municípios principalmente, e no nível médio, sobretudo pelo Estado. Neste sentido, tanto os Estados quanto os Municípios, a partir de Resoluções, respaldadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), dimensionam a oferta da EJA. No Capítulo III, já prevê a formação profissional e tecnológica, integrando-se aos diferentes níveis e modalidades da educação. No artigo nº 42, dessa lei, a formação inicial e continuada ou qualificação profissional podem ser ofertadas como cursos de livre oferta, abertos à comunidade, com suas matrículas condicionadas à capacidade de aproveitamento da formação, e não necessariamente ao nível de escolaridade.

Diante disso, o município de Itabaiana, localizado no agreste sergipano, no ano de 2021, contava com 403 alunos devidamente matriculados em 09 escolas municipais, que ofertavam a EJA EF no turno noturno, sobretudo. As escolas ofertantes da EJA EF eram: 1- Escola Municipal Professora Maria Irene Tavares (Bairro Bananeira); 2-Escola Municipal Professora Maria do Carmo Moura (Povoado Terra Dura); 3-Escola Municipal Vice-Governador Benedito Figueiredo (Bairro São Cristóvão); 4-Escola Municipal Luiz Floresta (Povoado Bom Jardim); 5-Escola Municipal Elizeu de Oliveira (Bairro Miguel Teles); 6-Escola Municipal Professora Anaílde Santos de Jesus (Povoado Cajaíba); 7-Escola Municipal Professora Maria Faustina Barreto (Bairro Queimadas); 8-Escola Municipal Professora Maria Vieira Mendonça (Povoado Taboca); e 9- João Alves Filho (Agrovila).

Neste contexto, a formação continuada, em consonância com a educação de sala de aula, se tornou indutor de estímulos à manutenção de muitos alunos em sala de aula. Esse fato contribuiu para um processo de ensino-aprendizagem ainda mais amplo do que o almejado por muitos alunos, frente a perspectiva de um possível trabalho por conta própria. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem é algo que desenvolvemos ao longo da vida, mas que se pode melhorar, conforme inserção na educação formal. Na mesma linha, depreende-se a importância do indivíduo, de seus desejos e demandas do mercado na lógica impositiva para a formação, como sugere Körber (1989, p. 139).

Os indivíduos são dependentes em um grau elevado das instituições e dos meios que outros e não eles próprios dispõem; no entanto, como atores, eles são levados a produzir por si mesmos a coerência e a unidade de suas vidas por meio dos recursos próprios de suas ações [...]. Eles devem aprender, sob pena da ruptura de sua personalidade ou de um prejuízo social permanente, a relacionar por si mesmos diferentes campos de experiência e de ação [...].

Eles também devem saber equilibrar por si mesmos as solicitações e as exigências aparentemente incompatíveis dos espaços sociais, de instituições e domínios da vida múltiplos e contraditórios entre si, ainda que seja apenas para poder viver no cotidiano. Os imperativos da integração social reforçam ainda essa tendência: é aos indivíduos como tais, e não mais aos grupos sociais primários, que cabe a tarefa de relacionar e coordenar suas ações e aquilo que eles pretendem de suas vidas. [...] Ou os indivíduos, por si mesmos, criam socialidade ou estão ameaçados de afastamento e isolamento social.

Por essa lógica, o processo de ensino-aprendizagem não impõe conhecimento a um indivíduo apenas, mas sim trocas de experiências e sedimentação de habilidades e valores que contribuem para a evolução intelectual, social e emocional do indivíduo. Deste modo, a criação de uma nova perspectiva metodológica para assistir alunos da EJA EF, pressupõe se [...] permitir um novo olhar sobre os fenômenos sociais, com os critérios de qualidade em vigor na época: a objetividade, a validade, a fidedignidade, a universalidade e a possibilidade de generalização por inferência (Brito; Leonardos, 2001, p. 09).

Desta feita, muitos dos alunos matriculados na EJA EF foram estimulados a se incluírem em cursos de qualificação profissional, mediante execução das provisões previstas na Resolução Nº 11, de 07 de outubro de 2020, que previa gastos de saldos financeiros dos entes federados em atendimento a matrículas do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) e de cursos de qualificação para esses alunos, com no mínimo de 160 horas. Por força dessa resolução o município de Itabaiana/SE propôs o desenvolvimento de habilidades e competências entre Jovens e Adultos, com a construção da cidadania, fomentadora de formação e emancipação.

Nesta perspectiva, o presente trabalho analisará os efeitos da inserção do curso de formação profissional para a Educação de Jovens e Adultos no ano de 2021, no Município de Itabaiana. O trabalho foi escrito em base empírico-analítica, quali-quantitativa, a partir de revisão bibliográfica, descrição da realidade educacional da EJA EF no município e a execução dos cursos de qualificação profissional.

Por esse contexto, vale salientar que o município de Itabaiana está localizado no agreste sergipano. Esse, conta com 56 escolas e 8 centros educacionais, das quais apenas 08 unidades tem Educação de Jovens e Adultos de forma setORIZADA, a fim de atender maior número possível de jovens que desejem acessar essa modalidade de ensino. Essa oferta é também definida no Plano Municipal de Educação de Itabaiana (PME/2015), que traz em sua meta 10 a funcionalidade do ensino profissionalizante, nas seguintes linhas: “Oferecer,

no mínimo, 25% (vinte por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensino fundamental e médio, na forma integrada a educação profissional” (PME, 2015, p.78).

Além disso, o Conselho Municipal de Educação de Itabaiana (CMEI), deliberou a Resolução nº81/2017, que estabelece diretrizes para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos nas instituições educacionais pertencentes ao Sistema de Ensino do Município, comungando da Base Nacional Comum Curricular e de acordo com a Proposta Pedagógica da Escola. A referida Resolução acresceu no ano de 2020, a possibilidade de qualificação profissional inicial para os jovens e adultos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, conforme igualmente deliberado no Decreto Nº 8.268, de 18 de junho de 2014 e viabilizado pela Resolução nº11, de 07 de outubro de 2020.

Diante das institucionalidades descritas, observamos a organização estrutural da Educação de Jovens e Adultos comum ao município, ofertada para estudantes maiores de 15 anos. A estrutura é prevista pela Resolução nº81/2017/CMEIItabaiana, que estabelece a subdivisão de duas séries (EJA EF I e EJA EF II) e etapas distribuídas em respectivamente um ano e meio e dois anos. Além disso, deve-se considerar que ainda existe corrente a EJA EF Modular, que também foi beneficiada com a oferta de qualificação aos seus alunos, tidos como novos na rede.

Os cursos foram ofertados em dois semestre letivos, via parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) no ano de 2021, mediante apresentação e validação do Projeto EJA: Perspectiva de Formação Continuada em Itabaiana/SE. Por esse foram ofertados 14 cursos de qualificação profissional a todos os alunos matriculados na EJA EF, entre os quais: depilador, manicure e pedicure, porteiro e vigia, cuidador de idosos, cuidador infantil, salgadeiro, recepcionista, básico de costura e acabamento, auxiliar de eletricista, assistente de recursos humanos, frentista, básico de informática: Windows, office 2019 e internet, eletricista, maquiador, instalações hidráulicas e sanitárias, cabeleireiro básico: técnicas de corte e escova, técnicas de barbearia e barboterapia, técnicas básicas em confeitaria.

Contudo, tivemos a efetivação de 10 turmas no primeiro semestre e de 07 no segundo, tendo sido previsto cerca de 120 alunos no primeiro e de 112 no segundo. Todavia, devido as dificuldades de locomoção e logística social, se formaram ao final com carga horária condizente a 160 horas, conforme previsto no projeto, 94 alunos no primeiro semestre e 56 no segundo semestre. Ao término do curso, os alunos foram diplomados pelo Senac com carga horária de 160h.

Neste cenário, a formação continuada e conjunta, no casamento da educação profissional com a educação formal, foi um impulsor de melhorias sociais, pois ao tempo que mantiveram alunos matriculados e cursando a EJA EF, foi possibilitado a muitos desses jovens, um novo encaminhamento de vida via cursos de formação específicos. Fato condicionado, pela intervenção do Estado executivo, em escala Federal e local, assim como, pela dedicação de professores e das técnicas da educação municipal, que se empenharam nessa promoção, na esperança de gerar futuro digno a muitos desses jovens.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

MEC. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. S/a. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRITO, A.X., LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC/Autores Associados, n.113, 2001, p.7-38.

KÖRBER, K. Zur antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener bildung in der erwachsenenbildung. In: Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute. **Dokumentation des 10.** Bremer Wissenschaftsforums vom 11. bis 13. Oktober, 1988. Bremen, p. 126-151. 1989.

CMEItabaiana. **Resolução Nº81/2017**. Estabelece diretrizes para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos nas instituições educacionais pertencentes ao Sistema de Ensino do Município de Itabaiana/SE e dá outras providências. Disponível no Diário Oficial do Município, 2017.

Resumo Expandido

Eixo 5: Pesquisas Diversas

Narrativas de Vida de Estudantes da EJA Campo de uma Escola Municipal da Bahia

Maria da Piedade Andrade do Rosário (UFS)

Marquise Meneses Santos (UFS)

Charlene Pereira de Jesus (UFS)

Resumo: Este estudo tem como objetivo identificar os enfrentamentos diários vividos pelos alunos da EJA campo e conhecer suas histórias de vida. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, por compreender o indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo. Tem como lócus uma escola da rede municipal, localizada num povoado de uma cidade da Bahia, tendo como sujeitos de pesquisa alunos da fase II do Programa EJA Campo. No tocante ao dispositivo de produção de dados e informação, utilizamos a roda de memórias e conversas, por permitir um cenário heurístico fecundo para se fazer emergir experiências significativas dialogadas. Como embasamento teórico, utilizamos Paulo Freire, Marie-Christine Josso. Os resultados apontaram trajetórias de vida marcadas por uma formação interrompida, na maioria dos casos, por questões econômicas e culturais. Além disso, identificamos que os sujeitos não consideram a vida como lugar de aprender.

Palavras-chave: Alunos; Memórias; Programa EJA campo.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é pauta de discussões e estudos em várias instâncias educacionais: centros acadêmicos; secretarias de educação; Ministério da Educação, entre outros. Hoje, a EJA é um segmento de ensino da Educação Básica, porém nem sempre foi assim. Ao analfabeto era facultativo votar, desse modo, para atender a interesses próprios, a partir de 1988 várias ações foram criadas com o intuito de alfabetizar jovens e adultos.

Têm sido ofertadas em algumas cidades duas modalidades de Educação para Jovens e Adultos: a EJA nos centros urbanos e a EJA Campo na zona rural com uma proposta educativa que se difere da primeira. No que tange a esta pesquisa, serão apresentados:

contexto histórico da EJA e narrativas de alunos da EJA Campo de uma escola de um município da Bahia.

O objetivo é identificar os enfrentamentos diários vividos pelos alunos da EJA campo, bem como conhecer suas histórias de vida através de uma roda de memórias e conversas. Dessa forma, esta pesquisa tentará responder ao seguinte questionamento: o que mobiliza os alunos da EJA campo enfrentar os desafios diários e voltar a estudar?

Para responder a tal inquietação, o presente artigo se subsidiará de estudos científicos apresentados por JOSSO (2002;2004;2006), que diz, entre outras coisas, que cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação; estudos de FREIRE:

Uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois (Freire, 2001, p. 232).

Também serão apresentados estudos de Macedo (2006). Quando este apresenta a história oral – as narrativas, ele diz que trata de um encontro entre diferentes registros culturais, exigindo do pesquisador um permanente exercício de alteridade, fina escuta, permitindo um diálogo sensível e fecundo; estudos de Charlot (2000), sobre o conceito de mobilização, segundo ele, mobilizar implica algo de dentro para fora; entre outros autores, que com suas pesquisas científicas venham contribuir com este estudo.

Referencial Teórico

As aulas do programa EJA campo têm proporcionado uma aprendizagem [...] que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço/tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2002, p.28). Esses conhecimentos prévios trazem consigo uma gama de saberes construídos ao longo das experiências. As aprendizagens são capazes de solucionar problemas reais em diálogo com teorias e empirias.

Sá (2015) entende as posturas dos estudantes como estratégia dos sujeitos sociais de interpretar e produzir práticas cotidianas. Ou seja, as formas como os jovens e adultos

operam lógicas das ações humanas e, por meio das suas interpretações, saberes prévios, intervêm nas realidades em que estão inseridas. “A compreensão da aprendizagem humana, como fenômeno complexo da condição humana, não pode ser reduzida a meia dúzia de fórmulas teóricas únicas” (Sá, 2015, p. 70). Nesse sentido, os alunos sentem-se mobilizados para aprender, a fim de “melhorar” de vida e ter um emprego melhor.

Partindo desse pressuposto, a [...] mobilização de saberes e de competências específicas, a prática é considerada uma instância de produção desses mesmos saberes e competências; ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se, enfim, um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências (TARDIF, 2014, p. 288). Assim, as experiências formadoras mobilizam os saberes dos sujeitos a partir dos momentos de conversas, das relações com os outros, consigo e com o mundo.

Josso (2002, p. 90) diz que cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação. “[...] Contudo, quando utilizamos no nosso trabalho de compreensão/interpretação alguns desses referenciais, é para compreendermos os processos de formação”. Essas narrativas provocam interrogações novas e fazem progredir a compreensão do processo de formação.

Nesse sentido, é necessário levar em consideração o sujeito em sua singularidade, em sua história e nas atividades que realiza, levando em conta as aprendizagens com o mundo social. Desse modo, “[...] o indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo”. Em resumo, é um sujeito indissociavelmente social e singular (Charlot, 2005, p. 40).

Partindo do princípio de que o sujeito é indissociável e que aprende através das relações, “As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhe ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (Josso, 2004, p. 40). Todos esses processos de saberes são tão ricos de conhecimentos quanto os saberes construídos no espaço escolar. Assim,

[Todo] processo de “aprender” constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber também é construída na relação com o outro, que é o outro fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou um outro virtual que compõe a comunidade daqueles que possuem um saber determinado (Charlot, 2006, p. 4).

Todos os processos de construção de aprendizagens e saberes constituem também uma construção de identidade. Os conhecimentos prévios, construídos ao longo das experiências de vida dos sujeitos, são tão importantes quanto os conhecimentos construídos nas instituições de ensino. Quando passamos a compreender isso, percebemos que estaremos sempre em processos de (auto)formação, pois as vivências, situações, pessoas e experiências articulam com o presente, passado e futuro.

Caminhos Metodológicos e Resultados

Esta pesquisa desenvolveu-se numa turma da EJA campo, fase II, de uma escola da rede municipal de um povoado da Bahia, nos meses de julho e agosto de 2022. A turma da fase II é composta por 23 alunos, mas apenas 22 frequentam, tendo uma minoria dentro desses 22 a necessidade de faltar com maior frequência, por motivos pessoais, problemas de saúde e de trabalho. A turma é composta por 11 mulheres e 12 homens, com faixa etária entre 18 e 65 anos. Todos são residentes na comunidade e municípios vizinhos e sobrevivem da agricultura.

A fim de conhecer as histórias de vida dos estudantes e o que mobilizou o retorno aos estudos, foi proposta uma roda de conversa. Eles foram convidados a voltar no tempo para lembrar alguns aspectos de sua vida. Para desenvolver este diálogo, algumas indagações foram feitas, a saber: como foi a infância e adolescência? Em que época da vida precisou interromper os estudos? Quais os motivos que levaram a desistir da escola? O que fez retornar aos estudos?

Após conversar sobre as histórias de vida, os estudantes desenvolveram uma síntese, texto narrativo escrito elencando suas experiências. Josso (2008, p. 19) entende o estudo sobre histórias de vida como “[...] uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação”. A implicação do pesquisador com o sujeito permitiu conhecer, sentir, viver as suas histórias e criar laços, visto que toda experiência deixa marcas.

Como embasamento teórico para análise dos dados produzidos pelos alunos por meio das rodas de memória e conversas, utilizamos Paulo Freire, Saviani, Morin, Jean Piaget, Charlot, Roberto Sidnei Macedo e Marie-Christine Josso.

Os resultados apontaram para trajetórias de vidas marcadas por uma infância cheia de responsabilidades. Muitos alunos relataram que um dos motivos de interromper os estudos foi ter que ajudar os pais, ou em casa na criação com os irmãos, ou trabalhando. Outro motivo também muito citado tem relação com o aspecto cultural, no povoado é muito comum os adolescentes casarem cedo, este é um fator decisivo no futuro do aluno ou constitui família ou prossegue os estudos. Outros alunos evidenciaram que não receberam incentivo dos pais para estudar, pelo fato de eles não terem estudado ou ainda por acharem que filho de pobre não deve estudar, muitos relataram ainda que os pais não tinham condições financeiras nem para comprar o lápis. Apesar de terem interrompido os estudos, os alunos reconheceram a importância dos estudos, alguns mais novos retornaram à escola almejando melhores condições de vida, ingressar no mercado de trabalho; os de mais idade desejam aprender mais, escrever e se expressar melhor.

Cabe destacar um dado interessante: os alunos não reconhecem a história de vida como um conhecimento ou saber construído, eles acham que eles não têm conhecimento por estarem há muito tempo sem frequentar a escola, o conhecimento para eles está ligado à escola, ou seja, os conhecimentos científicos, ou como prefere chamar Tardif (2014), de saberes disciplinares aqueles pertencentes às diferentes áreas do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Os saberes que eles construíram ao longo da vida são os saberes experienciais, voltados ao saber fazer e ao saber ser.

Considerações Finais

Os alunos da EJA Campo trazem consigo uma gama de conhecimentos; no dia a dia tais conhecimentos são ampliados e reconstruídos. O desejo, a vontade desses alunos em voltar a estudar são oriundos do vislumbrar um futuro melhor. As narrativas desses alunos são repletas de conhecimentos experienciais que estão sendo enriquecidos na escola com os conhecimentos científicos.

Com esta pesquisa tem sido possível perceber o quão sedentos de mais saberes estão esses alunos. A escola tem servido como espaço acolhedor e tem oportunizado sonhar com dias melhores.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. **As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural.** In: PASSEGGI, M. dá C. (Org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. In: **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.32, n.2, p.373-383, mai/ago.2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa e a apropriação do método.** In: MACEDO, R. S. Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 81-150.

SÁ, S. M. M. Etnoaprendizagem: a aprendizagem como experiência cultural. In: MACEDO, R. S. **Etnocurrículo Etnoaprendizagens:** a educação referenciada na Cultura. São Paulo: Edição Loyola, 2015. p. 45-70.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Resumo Expandido

Eixo 5: Pesquisas Diversas

Polinaise e Mazurkas: o sentimento de uma nação através de Frédéric Chopin

Wágner Sena Santos (UFS)

Resumo: O presente artigo traz algumas reflexões sobre a influência geopolítica da obra de Frédéric Chopin: *Polinaises* e *Mazurkas* na formação da identidade nacional polonesa, em um cenário histórico do século XIX, onde a Polônia mesmo após ser submetida ao julgo de impérios tiranos, e destruída por vizinhos ferozes, conseguiu reerguer. Através de consulta bibliográfica e da escuta das suas composições, foi analisada a influência de ideias nacionalistas, por meio de suas músicas. Os resultados da pesquisa indicam a contribuição de Frédéric Chopin e de suas *Polonaises* e as *Mazurkas*, remontando o folclore polonês, atribuindo aos cânticos e danças populares, um requinte erudito, sobretudo pianístico. Transpondo o sentimento de um povo e de uma terra para contribuir na formação do Estado-nação polonês.

Palavras-chave: Folclore; Frédéric Chopin. Identidade nacional polonesa; *Polinaises*. *Mazurkas*.

Introdução

A Polônia foi fundada no século X na dinastia Piast e mais tarde, no século XII, fragmentou-se em Estados menores, devastados pelos exércitos mongóis. Em 1320 a Polônia foi reunificada e na dinastia Jaquelônica, aliou-se ao Grão-Ducado da Lituânia, iniciando a Comunidade Polaco-Lituana em 1569, expandindo suas fronteiras e crescendo culturalmente. Por volta do século XVIII, a outrora poderosa Comunidade passou por um período de crescente anarquia, terminando por ser partilhada entre os seus vizinhos e apagada do mapa em 1795.

Em 1795, os três maiores impérios da época: o russo, o austríaco e o prussiano criaram mais uma aliança para invadir a Polônia, e após a derrota, finalmente a dominação foi efetiva, com o rei sendo despachado da capital e obrigado a abdicar, e a expulsão de todos os embaixadores estrangeiros. “Em consequência do que ficou conhecido como a Terceira Grande Partilha, a Polônia só voltaria a existir cento e vinte e três anos depois”

(Oliveira, 2021, p. 23). Porém, o ideal de independência polonesa manteve-se vivo devido a acontecimentos dentro e fora da Polônia, ao longo do século XIX.

O acontecimento vital para a independência polonesa e de outros Estados foi a Revolução francesa. Borges (2010, p.1) afirma que

A revolução francesa, ao destruir o antigo regime, foi a grande catalisadora das mudanças na Europa. Os exércitos revolucionários levavam consigo não somente o lema de “liberdade, igualdade e fraternidade”, mas as ideias do liberalismo, autogoverno e nacionalismo que seriam os temas centrais da história europeia no século XIX.

Os ideias nacionalistas da Revolução Francesa “[...] se fez sentir nas artes de maneira a moldar as suas manifestações. O sentimento político embalou as composições do século XX, refletindo os anseios e virtudes dos povos” (Borges, 2010, p.1). Esse ideal nacionalista encontra na Polônia uma tal expressão de superioridade em que se apoiou um projeto patriótico de nação.

No caso polonês, mesmo não existindo uma consciência comum de povo que habitava a região, constituída de uma das populações mais etnicamente diversas da Europa, o povo polaco formou um caso particular, uma vez que o forjamento de uma identidade nacional seria imprescindível para o renascimento do Estado (Oliveira, 2021).

Desde a última partilha até a metade do século XIX, a identidade nacional polonesa decore de um projeto de uma pequena elite sócio-política, a *szlachta*. Essa mesma elite havia sido a idealizadora da constituição polaca de 1791 (a segunda do mundo), que era baseada nas ideias iluministas de libertação que inspiraram a Independência dos Estados Unidos em 1776 e a Revolução Francesa. O foco da *szlachta* estava na recuperação das fronteiras, em unir através da dimensão territorial, esperando que o apego à geografia tradicional da Polônia motivaria os habitantes, independentemente de classe social. (Oliveira, 2021).

Para Borges (2010), a imposição dos caracteres raciais na arte, os chamados *nacionais* no sentido de fronteiras políticas, às vezes arbitrárias, foi ocasionando diferentes aspectos próprios às ideias ou aos gostos imperantes no Romantismo: Ideias de liberdade política em povos submetidos ao julgo de impérios tiranos, como Polônia, destruída por vizinhos ferozes. O que influenciou diversos músicos, como Chopin que se fez um músico patriota devido à repressão que sofreu seu país por parte da Rússia, Prússia e Áustria.

Polonaises e Mazurkas: O Herói e o Campo Polonês

Fryderyk (Frederico) Franciszek Chopin nasceu em Zelazowa Wola em 1810, durante a existência efêmera do Ducado de Varsóvia criado por Napoleão Bonaparte em aliança com os poloneses. Era filho de Mikolaj Chopin, francês de descendência polonesa e de Tekla Krzyzanowska, uma pianista polonesa. O artista emigrou para a França em 18 de setembro de 1831, em busca de trabalho no âmbito musical, ou seja, interesses artísticos para sua carreira, então, incipiente de pianista e compositor (TRINDADE, 2015).

Em 29 de novembro de 1830 acontecia a chamada *Revolução dos Cadetes*, uma insurgência de jovens oficiais poloneses da academia militar do Exército, contra a Rússia, que ficou marcada pela aniquilação dos insurretos, que culminou com o decreto do Imperador Nicolau I, da Rússia, que se negava a aceitar os limites constitucionais estabelecidos pelo Congresso polonês. A tomada de Varsóvia pelos patriotas sucumbiu de imediato e foi completamente sufocada pelo Império Russo, liquidando a autonomia da Polônia. Essa liberdade cerceada – tanto *física* como *moral e intelectual* – foi a chave para que artistas de envergadura, como pintores, escritores e músicos, se debruçassem sobre *como retomar* para si e seu povo a amada pátria. Começaram, daí, um trabalho intelectual de alto elaboração, que culminou na transposição do folclore popular para os variados ramos artísticos, como as artes plásticas, a literatura e a música e é aí que entra o jovem músico Frederic Chopin (MAZZUOLI, 2020).

Para Castells (2018) identidade é a fonte de significado e experiência de um povo, onde a partir do processo de construção de significado com base em no atributo cultural, ou em um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, que prevalecem sobre outras fontes de significado. No caso de Chopin, o compositor traz em suas músicas um conjunto de elementos próprios das tradições polacas, do campo, do folclore para as suas composições, dando a esses traços culturais um novo frescor, mais erudito e rebuscado, transformando músicas tradicionais em composições para bailes e casas de concertos.

Chopin extraiu a chama polaca e transpôs a suas composições, revisitando a memória do campo e exaltando o passado glorioso polonês. O músico elevou

[...] a flama polaca da memória musical profunda, vazada não em óperas ou poemas sinfônicos, mas em enigmáticas *Mazurkas* e em *Polonaises* transfiguradas. É importante notar que, independentemente do vigor heroico e trágico que anima essas últimas, elas timbram por se pronunciar no plano da *música pura*, resistente aos apelos e aos clichês da *música descritiva*. Chopin alinha-se ostensivamente a favor da primeira e contra a segunda, assumindo no debate romântico a posição de que a música, concebida

tacitamente como a linguagem das linguagens, é expressiva não quando imita os poderes narrativos e descritivos da palavra, mas quando exerce soberanamente a sua autonomia. A imagem pronta do renitente compositor eslavo esconde, na verdade, uma discreta e firme recusa dos clichês da música programática e nacionalista (Wisnik, 2013, p. 4).

Conforme Mazzuoli (2020), no estudo para a mão esquerda, conhecido por “*Revolucionário*” Chopin apresenta *uma* composição de uma eletricidade, vigor e fúria tão incomparáveis que penetrou ao espírito do povo polonês da época – e ainda atualmente – com absoluta imediatidade, tornando compreensível, por todos os ouvintes, o recado certo passado por trás da composição, sobre a necessidade de união pessoal e temporal do povo, menos à custa da bandeira da esperança que da efetiva necessidade em não permitir tirar de si à terra que viu cada qual dos poloneses nascer. Os efeitos do Estudo “*Revolucionário*” em dó menor (*Opus 10, n.º 12*) conseguiram criar uma atmosfera e uma cênica únicas, que fizeram vir à luz – como poucas peças na literatura pianística puderam fazer – o que se pode chamar de “alma polonesa” ou “espírito da Polônia”.

Silva (2018, p. 212) afirma que,

[...] as nações não são apenas “inventadas”, mas “imaginadas”, pois elas “fazem sentido para a alma” do seu povo, uma vez que, a partir de elementos específicos como a imprensa e língua oficial, é possível forjar uma aproximação entre indivíduos e um sentimento parental que una em um só grupo, a nação, os mais diferentes elementos humanos.

Segundo Hobsbawm e Ranger (1984, p. 2),

[...] na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória.

Em consonância, Castells (2018, p. 27)

[...] do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de que, por quem, e para que isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço.

Entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX a produção musical da maioria dos países do Ocidente ficou conhecida como “nacionalismo musical”, tendo

como princípio, a criação de uma linguagem própria e exclusiva de cada povo. Para ser verdadeira, a composição nacional deveria estar inspirada em fontes folclóricas ou primitivas de seu país. A verdadeira música nacionalista era obtida da transformação das fontes originais – pelo gênio músico – em composição erudita, atinge completamente o seu objetivo ao elevar-se de música nacional a música universal (Cherñavsky, 2008).

O nacionalismo musical refere-se ao uso de ideias ou motivos musicais que são identificados com um país, região ou etnia específicos, como músicas e melodias folclóricas, ritmos e harmonias inspiradas por eles. O nacionalismo está frequentemente relacionado ao romantismo musical de meados do século XIX até meados do século XX, mas há indícios de nacionalismo tanto no início como no final do século XVIII. Como as novas nações se formaram na Europa, o nacionalismo na música foi uma reação contra o domínio da tradição clássica europeia dominante, à medida que os compositores começaram a se separar dos padrões estabelecidos pelos tradicionalistas italianos, franceses e alemães (HISOUR, s/n).

Para além de aspectos puramente pianísticos, ligados especialmente à velocidade e à dinâmica na interpretação, o “Revolucionário” conseguiu ligar um povo à sua causa, tornando-se, por isso, um hino polonês, que seria, anos mais tarde, circunscrito pela monumental Polonaise “Heróica” (*Opus 53*). Enquanto está composição é a página da robustez polonesa, da glória e da vitória que no futuro chegariam, aquele representa o estampido inicial da revolução, com seu olhar para o futuro libertador (MAZZUOLI, 2020).

Em suas composições Chopin apresenta uma dissociação, com músicas com traços paternos, fortes, que demonstram o lado heroico e triste polonês e outras que tem proximidade com o feminino, com um sentimento materno, saudosista.

Na origem música militar ou de corte, as *Polonaises* tornam-se caixas reverberantes, sem palavras, dessas vicissitudes heroicas e trágicas, referidas ao modelo paterno (e assombradas pelas ameaças inomináveis sobre o feminino). Junto com elas, as *Mazurkas* perfazem a rememoração a fundo perdido de um vínculo inapagável e distante, à maneira daquele que se esconde e se revela na obra de Korzeniowski / Conrad (comparado aqui a Fryderyk / Frédéric não como dicção, mas como semelhança de destino, o de polacos exilados e ocidentalizados que escreveram em outra “língua”, guardando uma dívida insaldável com a origem). Em Chopin, as *Mazurkas* são peças líricas que alternam penetrante vivacidade e meditação enigmática, que evocam uma área de afinidade feminina, ligada à memória profunda, e que estilizam um campo de sonoridades refinado e rústico, nobre camponês (da parte daquele que sempre dependeu, em seu despauamento definitivo, da presença, em torno de si, da música da língua materna) (Wisnik, 2013, p. 30-31).

Um canal de contato com a memória afetiva do campo polonês e de suas viagens pela região do Mazowsze, região próxima à Varsóvia, irriga a série das *Mazurkas*, que ocupa um lugar especial no imaginário chopiano. Os gêneros populares de referência são a *mazur* ou *mazurek*, a *oberek* e a *kujawiak*, danças polonesas, ora rápidas, ora lentas, onde os acentos do compasso ternário incidem não só sobre o primeiro tempo, como é comum na valsa, mas sobre o segundo ou o terceiro, formando, com certos retardamentos mínimos da pulsação, figuras contramétricas peculiares, “pequenos nadas” microrrítmicos próprios das tradições musicais regidas por uma energia psicocinética eminentemente temporal e impossível de grafar. As composições são feitas em peças de compasso ternário, alteradas por uma agógica toda particular, elas são pontuadas por alusões ao universo instrumental e modal da música popular camponesa, transfiguram e realimentam a memória num fio recorrente que, mais do que todos os outros gêneros praticados por Chopin, atravessa a obra de ponta a ponta, do juvenil opus 6 até a última peça escrita, a *Mazurca* opus 68 número 4 (Wisnik, 2013).

As *Mazurkas* fazem parte do *Tout court*, os chamados “temas poloneses”, que provêm dos motivos populares cantados ou tocados no interior da Polônia, não por músicos profissionais, mas por cantores ou instrumentistas amadores nos vários campos, vales e planícies daquele país. Trata-se de música *popular* em sentido estrito, executada, muitas vezes, de improviso – *ad libitum* – por gaitistas ou violinistas em festas, ou eventos de campo, enriquecidas com danças típicas. Suas linhas melódicas são ricas e exuberantes, sempre dançantes e de um sabor em tudo campestre. Às vezes, também podem aparecer em tom mais palaciano que popular, notadamente em ocasiões de festas nacionais (Mazzuoli, 2020).

Nas composições de Chopin encontrasse traços de ligação com as tradições locais. Hobsbawm e Ranger (1984) assevera que o objetivo e a característica das “tradições”, inclusive das inventadas, é a invariabilidade. O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição e para a invenção de tradições é essencial um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição.

De acordo com Wisnik (2013), a referência popular está, na livre exploração do campo imaginativo do gênero, povoado de gestos reconhecíveis enquanto cifras fantasmáticas de um lugar, que ocupa de tempos em tempos a memória involuntária sob a forma do retorno incontornável do perdido. São acentos rítmicos, modos escalares, notas pedais que imitam, por exemplo, procedimentos das gaitas de foles, células dançantes,

modos de ornamentação, entre outros processos menos definíveis de acento étnico, que contracenam com a presença perturbadora de motivos obsessivos, recorrentes quedas cromáticas, ousadas harmônicas e passagens francamente elípticas e fragmentárias.

Chopin retratou a sua terra, a Polônia, através da ótica do homem comum, do povo e até mesmo de maneira saudosista de um passado glorioso de sua terra natal. Em uma terra desmembrada por três impérios e com população heterogênea, Frédéric Chopin conduziu a vontade nacionalista por meio de suas composições, empregando o folclore, cânticos e danças populares camponesas, na construção de um nacionalismo polonês.

Considerações Finais

O “nacionalismo musical” se espalhou por todo mundo entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, seja nas obras operísticas de Wagner e de Verdi, nas *Rapsódias húngaras* de Liszt, nas *Valsas vienenses* de Johann Strauss II, *Danças húngaras* de Brahms, dentre tantas outras (DOMINGUES, 2016). Chopin, de certa maneira, seguiu essa tendência nacionalista com as *Polonaises* e as *Mazurkas*, remontando o folclore polonês, atribuindo aos cânticos e danças populares, interioranos e campestres, burilados com a mais rica tessitura erudita, sobretudo pianística.

Chopin apresenta em suas composições uma altíssima complexidade técnica, sobretudo interpretativa, mesmo retomando tradições musicais folclóricas e de matrizes campestres – *Mazurkas* – e em casos de temas e cânticos nacionalistas – *Polonaises* – ele transpõe essas canções para o mais alto nível erudito, abandonando todo e qualquer tipo de vulgaridade, às vezes presente na origem da dança ou cântico (MAZZUOLI, 2020).

O que seria da arte, se não fosse a liberdade da alma do artista e daqueles que são tocados por ela. Em uma terra esfacelada por todo canto e sem uma unidade, a arte serviu de liga para os anseios de um povo, na formação de uma nação. De acordo com Mazzuoli (2020), somente a música consegue atingir multidões e Chopin foi mestre no exercício desse poder revolucionário, permitindo à sua arte “levantar” um povo não liberto e dominado, erguer sua cabeça e deixar altiva a sua estima.

Ao ouvir uma *Polonaise*, se tem à tona a memória de um passado glorioso da Polônia, já ao ouvir uma *Mazurca*, é possível sentir o campo, o vento a se espalhar pelas gramíneas e flores dos campos poloneses, bem como o cheiro dessas flores ao vento e foram esses sentimentos que Frédéric Chopin apresenta em suas composições, exaltando a Polônia. Esses aspectos foram utilizados por ele para transpor o sentimento de um povo e de uma terra para contribuir na formação do Estado-nação polonês.

Referências

- BORGES, Cândida. **A situação geo-política da Europa na virada do século XX e o nacionalismo musical.** Disponível em: https://www.academia.edu/33672549/A_situa%C3%A7%C3%A3o_geo_pol%C3%ADtica_da_Europa_na_virada_do_s%C3%A9culo_XX_e_o_nacionalismo_musical. Acesso em: 01 out. 2022.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação**, volume 2. Tradução Klauss Brandini Gerhart, - 9ª ed. Ver. Ampl. – São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- CHERŃAVSKY, Analía. O nacionalismo musical e a necessidade de formação do público. UNICAMP XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). Salvador – 2008. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/posteres/POS503%20-%20Chernavsky.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.
- DOMINGUES, Joelza Ester. **O nacionalismo musical e as populares músicas clássicas.** Ensinar História. 2016. Disponível em: <https://ensinarhistoria.com.br/nacionalismo-musical-e-musicas-classicas/>. Acesso em: 01 out. 2022.
- HISOUR - ARTE CULTURA EXPOSIÇÃO. **Nacionalismo musical.** s/n. Disponível em: <https://www.hisour.com/pt/musical-nationalism-35446/>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições.** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23.
- MAZZUOLI, Valerio. **A música de Chopin e o poder da revolução.** Estado da Arte – revista de cultura, artes e ideias. Estadão. 2020. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/musica-chopin-poder-revolucao/>. Acesso em: 01 out. 2022.
- OLIVEIRA, Barbara Cardoso de. **Como os nacionalismos podem ser instrumentalizados:** um estudo do caso polonês a partir do nazismo alemão (1795-1918). 2021. 61 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Departamento de Relações Internacionais) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, 2021. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14465/2/Barbara_Cardoso_Oliveira.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.
- SILVA, Sandra Mara Alves da. Breve reflexão sobre o nacionalismo e a identidade nacional no Brasil: a relevância das literaturas romântica e modernista brasileiras. **Miguelim – Revista Eletrônica do Netlli** | V. 7, N. 1, p. 210-224, jan.-abr. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52381/1/2018_art_smasilva.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.
- TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski. **Símbolo de liberdade:** a monumentalização do herói na construção do busto de Chopin em Porto Alegre (1961-1963). XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis-SC. 2015.

Disponível em:

http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1442615143_ARQUIVO_Chopin_em_Porto_Alegre.pdf. Acesso em: 01 out. 2022.

WISNIK, Jose Miguel. Chopin e os domínios do piano. **Teresa revista de Literatura Brasileira** [12|13]; São Paulo, p. 14-46, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 01 out. 2022.

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECIMA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DED



III Colóquio Interfaces Acadêmicas entre Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação

04 a 07 de Outubro, 2022

Apoio



Programação

1º Dia - 04/10 - 3ª Feira - Manhã

Abertura

Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos – Coordenador do FOPTIC

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte – Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)

Prof. Dr. Eriivanildo Lopes da Silva – Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA)

Palestra: O Cenário da Pesquisa Científica na Universidade Federal de Sergipe

Profª. Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio – Coordenadora de Pesquisa da COPES – UFS

Local: Sala de aula do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS)

1º Dia - 04/10 - 3ª Feira - Tarde

(Oficinas das 14h às 18h)

Oficina 1: (Presencial)

Tema: Pesquisa em Base de Dados **Ministrante:** Fábio Farias (UFS) **Local:** Auditório na Biblioteca Central

Oficina 2 (Online):

Tema: Análise de Conteúdo na Pesquisa em Educação

Ministrante: Dra Nilma Margarida de CastroCrusóe (UESB/PPGED)

Local: Online

Oficina 3 (Presencial)

Tema: Educação dos Saberes Elementares da Matemática na

Perspectiva Inclusiva para Alunos com Deficiência intelectual

e/ou com Transtornos Neurobiológicos.

Ministrante: Profª. Ma. Teresinha Maria dos Santos

(Faculdade Pio Décimo)

Local: Laboratório de Matemática – DMA

Oficina 4 (online)

Tema: Interfaces Interativas: Criação de Cenários Virtuais

de Aprendizagem

Ministrantes: Profª. Ma. Rosana Maria S.Torres Marcondes e

Prof. Me. William Lima Santos (Doutorandos do PPGED)

2º Dia - 05/10 - 4ª Feira - Tarde

Apresentação dos Trabalhos (Presencial e Online). Resumos

expandidos e trabalhos completos.

Os melhores trabalhos, a partir de seleção e complementação,

poderão compor dois dossiês temáticos - um na Revista

Debates em Educação (Qualis A2) e outro na Revista Devir

Educação (Qualis B2), além de Anais. Haverá possibilidade de

publicação de trabalhos.

Apresentação

O III Colóquio Interfaces Acadêmicas entre Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação é uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação – FOPTIC/UFS, liderado pelo professor Dr. Carlos Alberto Vasconcelos. O evento é bianual, e está na sua terceira edição, desta vez, contemplando também a Educação Básica. Uma das pretensões do Colóquio é ser espaço híbrido de discussão, reflexão e problematização de temas que contemplem os interesses de professores da Educação Básica à Pós-Graduação, a exemplo da Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; Inclusão, Etnia e Diversidade; Educação, Comunicação e Tecnologias, Ensino de Ciências e Matemática, e um eixo multidisciplinar, abarcando Pesquisas Diversas. Outra pretensão é promover ao público oficinas, experiências, estudos, defesas de trabalhos de graduação e de pós-graduação e publicações de trabalhos, sendo um espaço marcado pela pluralidade de possibilidades.

Para mais informações sobre os trabalhos no site do evento.

1º Dia 1 - 04/10 - 3ª Feira - Noite

Roda de Conversa 1 (Presencial)

Título: Inclusão, Gênero, Etnia e Sexualidade. **Mediador:**

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda (UFPA/FOPTIC)

Prof. Me. Cassiano Celestino de Jesus -

RIMEG/UFBA/FANEB

Profª. Ma. Cândida Luísa Pinto Cruz

Profª. Dra. Maria Batista Lima (DED/PPGECUMA)

Horário: 19h às 22h

Local: Sala de Aula do PPGED.

2º Dia - 05/10 - 4ª Feira - Manhã - Qualificação do

Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática -

PPGECIMA

Mestrando: Alexandre Marques Cruz

Título: Concepções de Professores sobre o uso da

utilização no Ensino de Matemática

Banca: Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos (UFS -

Orientador)

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva (UNEB)

Profª. Dra. Denize da Silva Souza (UFS)

Horário: 8h às 10h

Local: Sala de aula do Programa de Pós-Graduação em

Sociologia (PPGS)

Roda de Conversa 2 (Presencial)

Título: Políticas Públicas para Educação Básica Mediadora:

Profª. Dra. Bartira Telles Pereira Santos (DED/UFS)

Profª. Dra. Elissandra Silva Santos -

(SEDEC/CeFor)

Profª. Dra. Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza

(TCE/UNIT)

Horário: 10h às 12h

Local: Sala de Aula da Pós-graduação em Sociologia – PPGS

2º Dia - 05/10 - 4ª Feira - Noite

Roda de Conversa 3 (Presencial)

Título: BNC, Formação Inicial e Continuada de Professores:

Padronização e Controle da Docência.

Mediador: Prof. Paulo Sérgio Marchelli - PPGED/DEDI)

Profª. Dra. Silvana Bretas (CECH/DED/PPGED/UFS)

Profª. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento (Presidente

da ANFOPE Estadual/SE e DEDI/UFS)

Horário: 19h às 22h

Local: Sala de aula do PPGED

3º Dia - 06/10 - 5ª Feira - Manhã

Qualificação do Mestrado em Ensino de Ciências e

Matemática – PPGECIMA

Mestranda: Tatiana Pinheiro da Cruz

Título: Concepções de Professores de Ciências sobre

Qualidade em Alunos com Deficiência Intelectual

Objetivos

* Ampliar o debate acerca da Formação de Professores e das Práticas Pedagógicas;

* Problematicar questões relativas à Inclusão, Etnia e Diversidade;

* Refletir sobre as relações intrínsecas entre Educação, Comunicação e Tecnologias;

* Trazer ao diálogo as contribuições do Ensino de Ciências e Matemática para a formação do indivíduo;

* Ser espaço multidisciplinar no contexto educacional, oportunizando a discussão, disseminação e publicação de pesquisas diversas.

Inscrições e Submissões

De 26/08/2022 a 01/10/2022

Disponível em:

<https://www.even3.com.br/foptic/>

Banca: Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos (UFS – Orientador)

Prof. Dr. Anderson de Araújo Reis (PFLF/SEED- SE)

Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda (UFPA)

Profª. Dra. Elaine de Jesus Souza (UFCA/PPGECIMA)

Horário: 9h às 12h

Local: Sala de aula do Programa de Pós-Graduação em Sociologia

(PPGS)

3º Dia - 06/10 - 5ª Feira - Tarde

Roda de Conversa 4 (Online)

Título: Perspectivas e Desafios do Ensino Remoto em tempos

pandêmicos: o que aprendemos e como vamos prosseguir?

Mediador: Prof. Dr. Leandro Silva Moro (UFMG/FOPTIC)

Profª. Dra. Suzi Samá Pinto (PPGED/FURG)

Profª. Dra. Anne Alilma Silva Souza Ferrete (DED/PPGED)

Horário: 14h às 16h30

3º Dia - 06/10 - 5ª Feira - Noite

Roda de Conversa 5 (Online)

Título: Ensino de Ciências e Matemática na Contemporaneidade

Mediadora: Profª. Dra. Denize da Silva Souza (UFS/PPGECIMA)

Profª. Dra. Marlene Rios Melo (FURG)

Prof. Dr. Carlos Maximiliano Dutra

(UNIPAMPA)

Horário: 19h às 20h30

Roda de Conversa 6 (Online)

Título: Ensino Superior e Formação de Professores

Mediador: Prof. Dr. Carlos Alberto

Vasconcelos (UFS/FOPTIC)

Profª. Dra. Maisa Gomes Brandão (Unicisal – AL)

Profª. Dra. Odaléia Feitosa Vidal (UPE/PPGE)

Horário: 20h30 às 22h

4º Dia - 07/10 - 6ª Feira - Manhã - Encerramento

(Presencial)

Conversa com Gestores e Professores da Educação Básica de

Municípios Sergipanos

Tema: Socialização de Experiências exitosas em Educação

dos Municípios do Estado de Sergipe.

Convidados

Aracaju: Profª. Patrícia de Jesus Trindade Santos – Escola Etelvina Amália de

Siqueira; **Capela:** Prof. Esp. Marcelo Moraes – Técnico Pedagógico; **Estância:**

Profª. Esp. Emanuella Wanus Barreto Siqueira e Prof. Dr. Damiano Oliveira

Santos; **Indiaroba:** Profª. Ma. Josiane Cordeiro – Coordenadora de Projeto de

Matemática da Rede Municipal; **Itabaiana:** Prof. Danilo Moura –

Superintendente Educacional; **Itaporanga D'Ajuda:** Profª. Wilza Almeida –

Coordenadora da Educação Infantil; **Lagarto:** Dr. Alan Rafael Veiga Feitosa –

Chefe de Assessoria de Gestão Educacional – SEMED; **Santo Amaro das**

Brotas: Prof. Demerson Moura Tavares – Coordenador Pedagógico da SEMED;

São Cristóvão: Profª. Deise Maria Barroso – Secretária de Educação

Mediadores: Dr. Carlos Alberto Vasconcelos (UFS/FOPTIC)
Dra. Andréa Hermínia de Aguiar Oliveira (DED/UFS)
Local: Sala de aula do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS)