



Experiências do **PROLICE**

Programa Licenciandos(as) na Escola

3° e 4° Ciclos

organização:

Laiany Rose Souza Santos

Dilton Cândido Santos Maynard

Fernanda Bispo Correia



EditoraUFS

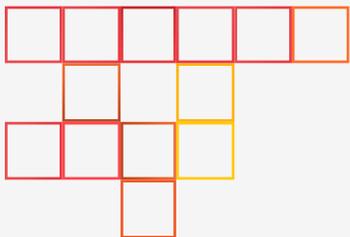
Experiências do
PROLICE
Programa Licenciandos(as) na Escola
3º e 4º Ciclos



PROGRAD



Editora UFS
São Cristóvão - SE
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Reitor:

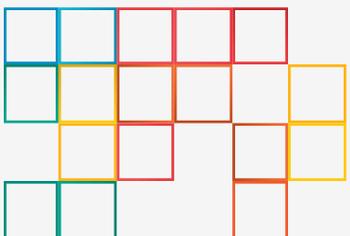
Prof. Dr. André Maurício Conceição de Souza

Vice-reitora:

Prof. Dr. Silvana Aparecida Bretas

Pró-reitora de Graduação:

Profa. Dra. Marta Élid Amorim Mateus



DEPARTAMENTO DE LICENCIATURAS E BACHARELADOS

Direção DELIB:

Profa. Dra. Gicélia Mendes da Silva

Coordenadora Institucional do Programa Licenciandos(as) Na Escola:

Profa. Dra. Érica Santana Silveira Nery

Professores participantes do Projeto:

Prof. Dr. Aaron Cerqueira Reis

Profa. Dra. Diana Mendonça de Carvalho

Prof. Dr. Erivanildo Lopes da Silva

Profa. Dra. Heloísa de Mello

Profa. Dra. Ivy Calandrelly Nobre

Prof. Dr. João Paulo Attiê

Prof. Dr. Jorge Luiz Zaluski

Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira

Profa. Dra. Laiany Rose Souza Santos

Prof. Dr. Luiz Rosalvo Costa

Profa. Dra. Maria Batista Lima

Profa. Dra. Mariana Bracks Fonseca

Prof. Dr. Ricardo Santos do Carmo

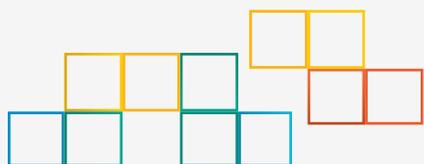
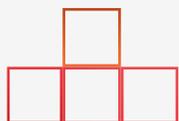
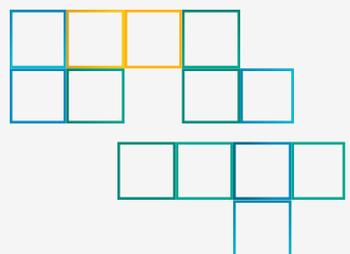
Prof. Dr. Ronaldo Missura

Profa. Dra. Valéria Jane Siqueira Loureiro

Colaboradoras:

Maria de Fátima da Silva Bezerra (Colib)

Eliana de Jesus Menezes (Colib)



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Coordenação do Programa Editorial:

Prof. Dr.^a Maíra Carneiro Bittencourt Maia

Coordenação Editora UFS:

Prof. Dr. Luís Américo Silva Bonfim

Conselho Editorial da Editora UFS:

Alfredo Dias de Oliveira Filho

Flávia de Ávila

Geuza da Purificação Pereira

Joaquim Tavares da Conceição

Kelly da Silva

Luís Américo Silva Bonfim

Márcia Regina Pereira Attie

Mariana Bracks Fonseca

Marília Moreira Cavalcante

Maíra Carneiro Bittencourt Maia (Presidente do Conselho)

Renata Ferreira Costa Bonifácio

Telma de Carvalho

Identidade Visual Licenciandos(as) Na Escola:

Prof. Dr.^a Márjorie Garrido Severo

Capa, Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica:

Carlos Gabriel Paiva Galvão

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
CENTRAL UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

E96 Experiências do PROLICE Programa Licenciandos(as)
na Escola [recurso eletrônico] : 3º e 4º ciclos /
organização, Laiany Rose Souza Santos, Dilton
Cândido Santos Maynard, Fernanda Bispo
Correia. – São Cristóvão, SE : Editora UFS, 2025.
140 p. : il.

e-ISBN: 978-85-7822-780-7

1. Professores – Formação. 2. Educação –
Estudo e ensino (Superior). 3. Prática de ensino. 4.
Metodologia. I. Universidade Federal de Sergipe.
Pró-Reitoria de Graduação. II. Santos, Laiany Rose
Souza. III. Maynard, Dilton Cândido Santos. IV.
Correia, Fernanda Bispo.

CDU 378.22

CRB- 5/1525 Jandira Reis Vasconcelos

PREFÁCIO

O programa Licenciandos(as) na Escola (PROLICE) foi instituído pela Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o propósito de fortalecer a formação docente de estudantes das diversas licenciaturas da UFS, aproximando-os da rotina diária das escolas da Educação Básica.

Ao articular atividades de ensino com a teoria e a prática na formação docente, obtém-se melhor qualidade da formação inicial docente decorrente das vivências no ambiente da escola pública. Conseqüentemente, ampliam-se oportunidades de aprendizado mediante o desenvolvimento de atividades de ensino e há a decorrente melhoria dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe.

De 2024 até janeiro de 2025, o PROLICE contou com a participação de 90 bolsistas, 12 voluntários, 23 supervisores, 14 Professores Coordenadores de Área e 17 núcleos nos campi de São Cristóvão e Itabaiana.

A seguir, mapeamento de informações atualizadas de cada núcleo do PROLICE:

Escolas e supervisores atuantes no PROLICE

Núcleo:		Nome completo do Coordenador de Núcleo:	Escola(s) em que está(estão) atuando:	Rede da(s) Escola(s) em que está atuando:	Nome(s) completo(s) de supervisor(es):	Bolsistas e voluntários
Biologia - Itabaiana (2 Núcleos)	Transposição Didática em Biologia	Ricardo Santos do Carmo	Colégio Estadual Eduardo Silveira, Colégio Estadual Dr. César Leite, Colégio Estadual Murilo Braga	Estadual	Prof. Éder de Jesus Andrade, Prof. Erick de Jesus Andrade, Prof. José Cléverson dos Santos	12 Bolsistas

Núcleo:		Nome completo do Coordenador de Núcleo:	Escola(s) em que está(estão) atuando:	Rede da(s) Escola(s) em que está atuando:	Nome(s) completo(s) de supervisor(es):	Bolsistas e voluntários
Geografia – Itabaiana	Geografizar a formação docente numa perspectiva crítica	Laiany Rose Souza Santos	Escola Técnica Prefeito João Alves Dos Santos	Municipal	José Antônio Cunha Teles	05 Bolsistas e 02 Voluntários
Geografia – Itabaiana	Processo de formação docente em geografia mediante experiência em sala de aula	Diana Mendonça de Carvalho	Escola Municipal Profª Clara Meireles Profª Neilde Pimentel	Municipal	Telmo Mota Menezes Maria José Carvalho Lima	06 Bolsistas e 02 Voluntários
Geografia - São Cristóvão (2 Núcleos)	Práticas docentes de geografia	Ronaldo Missura	Armando Guaraná CODAP- UFS	Estadual Federal	Armando Thiago Duarte Clara Suzane; Anézia Fonseca	10 Bolsistas e 02 Voluntários
História – São Cristóvão	Consciência histórica e inclusão no ambiente escolar	Aaron Sena Cerqueira Reis	Escola Estadual 11 de Agosto	Estadual	Daniel Silva Cireno de Lacerda	05 Bolsistas e 01 Voluntario
História – São Cristóvão	Invertendo a sala de aula em História	Mariana Bracks Fonseca	Colégio de Aplicação- CODAP-UFS	Federal	José Genivaldo Mártires	
Letras Espanhol – São Cristóvão	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em língua espanhola na escola	Valeria Jane Siqueira Loureiro	Centro de Excelência Atheneu Sergipense Centro de Excelência Dom Luciano Cabral Duarte e Centro de Excelência Governador Djenal Tavares de Queiroz	Estadual	Clara Luana Guimarães de Melo Santos. Marcelo Alves Marinho. Maressa de Oliveira Garcia	06 Bolsistas

Núcleo:		Nome completo do Coordenador de Núcleo:	Escola(s) em que está(estão) atuando:	Rede da(s) Escola(s) em que está atuando:	Nome(s) completo(s) de supervisor(es):	Bolsistas e voluntários
Letras -Itabaiana	Consciência fonológica em ações de letramento na educação básica: atividades com elementos da paisagem linguística (placas, letreiros, avisos, cartazes, frases de caminhão etc.)	Luiz Rosalvo Costa	Colégio Estadual Eduardo Silveira (Itabaiana); Colégio Estadual João XXIII (Ribeirópolis)	Estadual	Railda de Jesus Santana (Eduardo Silveira) José Aldo Jr. (João XXIII)	04 Bolsistas e 02 voluntários
Matemática - São Cristóvão	A argumentação nas aulas de Matemática	João Paulo Attie	Centro de Excelência José Rollemberg Leite e Colégio Estadual Djenal Tavares de Queiroz	Estadual	Jacyara Quintela Vieira Silva e Geângela Fonseca Alves Araújo	06 Bolsistas e 02 Voluntários
Pedagogia - Itabaiana	Práticas Formativas Dialógicas em Educação das Relações Étnico-Raciais	Maria Batista Lima	Escola Estadual Eliezer Porto Escola Municipal Vice-Governador Benedito	Estadual Municipal	Profa. Alessandra de Carvalho Lima Nicolau Profa. Verônica dos Santos Silva	06 Bolsistas e 01 Voluntario
Pedagogia - São Cristóvão	Inovação educacional e reorganização escolar das estruturas educativas tradicionais	José Mário Aleluia Oliveira	Escola Municipal Professora Izidória Mendes Cruz	Municipal	Luzia Conrado de Souza Santos	03 Bolsistas
Química - Itabaiana	Formação e prática docente em Química e Ciências	Ivy Calandrelly Nobre	Colegio Estadual Eduardo Silveira	Estadual	José Valter de Santana	6 Bolsistas
Química - Itabaiana	Interdisciplinaridades na área de conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Helôisa de Mello	Centro de Excelência Dr. Augusto César Leite	Estadual	Silvio Ricardo Ferreira Chagas.	5 Bolsistas

Núcleo:		Nome completo do Coordenador de Núcleo:	Escola(s) em que está(estão) atuando:	Rede da(s) Escola(s) em que está atuando:	Nome(s) completo(s) de supervisor(es):	Bolsistas e voluntários
Química – São Cristóvão	Produção de materiais didáticos atrelado ao processo argumentativo dos estudantes da Escola Básica	Erivanildo Lopes da Silva	Escola Básica/Centro de Excelência Professor Gonçalo Rollemberg Leite CODAP-UFS	Estadual	Wesley Faria Gomes	06 Bolsistas
Química – São Cristóvão	Pensamento Crítico e História da Ciência como abordagem de ensino para a Escola Básica	Erivanildo Lopes da Silva	CODAP-UFS	Federal	Suellen Janaina Cunha	05 Bolsistas
17 Núcleos	***	14 Coordenadores	18 Escolas	***	23 Supervisores	90 Bolsistas e 12 Voluntários

Fonte: Coleta de dados e sistematização por Maria de Fátima da Silva Bezerra e Laiany Rose Souza Santos, 2025.

Nesse ciclo, construímos o “I Encontro Formativo Prolice: A prática docente em defesa da Educação”, um espaço de reflexão e discussão que se configurou como uma importante oportunidade de aprendizado congregando os integrantes do programa, sejam eles discentes bolsistas ou voluntários, docentes da UFS Coordenadores de núcleo e supervisores da rede básica de ensino.

Esse foi um marco no Programa como estratégia de trabalho coletivo para fortalecer a formação dos Licenciandos(as) na Escola, preparando-os para pensar criticamente desde uma visão geral de educação. Iniciamos com a Performance de dança contemporânea **Cada passo do Caminho** de Naná Vasconcelos, que aguçou a sensibilidade para analisar a realidade através da mesa-redonda com a presença das

professoras Elis Santos Correia - Secretária de Educação Municipal de Aracaju - SEMED e Tereza Simone Santos de Carvalho - Departamento de Libras, mediada por Erivanildo Lopes da Silva, coordenador de núcleo do PROLICE, intitulada “Em defesa da educação do campo contra o fechamento de escolas: como nos posicionamos frente a esse processo?”, evidenciou um tema sensível, crucial e que muitas vezes é ignorado, tornando os processos de apagamento dessas instituições invisibilizados.

Também tivemos o espetáculo teatral **Vamos comprar um poeta**, baseado na obra de mesmo nome de Afonso Cruz, construído pela CATALISE - Cia de Artistas. Que nos faz pensar numa sociedade que monetiza as relações e entende a arte como supérflua e vazia de sentido, e assim

como pela janela do poeta ele conseguia ver o mundo. Foi assim que o espetáculo abriu “as janelas das salas de aula” para enxergarmos uma questão profunda da educação brasileira.

A mesa-redonda formada pela professora Rita de Cássia Santos Oliveira, representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe – SINTESE, e Lívia de Almeida do Departamento de Educação de Itabaiana, mediada por Valéria Jane Siqueira Loureiro, coordenadora de núcleo do PROLICE, intitulada “A privatização da educação pública e mecanismos de avaliação”, trouxe um tema de importante reflexão e que levou a questionar como tem sido historicamente construída a educação e as políticas destinadas a ela, o que perpetuam e constroem de futuro para os Licenciandos(as) do agora. É nessa provocação que Lívia de Almeida e Marco Aurélio Dias de Souza nos brindam com o artigo que abre esse livro e expandem para além do encontro formativo do PROLICE o registro para alcançar e formar mais pessoas.

Nessa construção coletiva temos mais dez artigos organizados neste livro em três tópicos: formação, metodologias e relatos de experiência, apresentando assim o potencial do nosso Programa nesse registro histórico das ações, assim como servindo de estado da arte para construção da Educação Pública, Gratuita e de Qualidade.

Laiany Rose Souza Santos
Coordenadora Institucional do Prolice (2023 - 2025)

Dilton Cândido Santos Maynard
Pró-Reitor de Graduação/UFS (2017 - 2025)

Fernanda Bispo Correia
**Diretora do Departamento
de Licenciaturas e Bacharelados (2023 - 2025)**

SUMÁRIO

FORMAÇÃO

PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: 12
REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A REALIDADE SERGIPANA
Livia Jéssica Messias de Almeida, Marco Aurélio Dias de Souza

A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA E A QUESTÃO AGRÁRIA | 25
Edson Santos Vieira, Eloisa Oliveira Santana,
Flavia Santos de Oliveira, Jeison Barros dos Santos,
Karine Hilario de Freitas Santos, Ruan Davi Torquato De Jesus,
Tauany Nery Santos Oliveira, Laiany Rose Souza Santos

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO 38
MEDIANTE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO
Any Gabrielly De Oliveira Freitas, Bruna da Costa Viana de Jesus,
Maria Eduarda Santos de Jesus, David Andrade Santos, Maria José
Carvalho Lima, Diana Mendonça de Carvalho

METODOLOGIAS

ANTOTIPIA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA | 49
Heloisa de Mello, Adriele Fontes de Jesus, Alécia Santos Barreto,
Davi dos Santos, Dominique dos Santos Nascimento, Jackson Silva
Santos, José Wedson de Jesus Santos, Sabrina Santana Mendonça

MÚSICA COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA | 55
Anny Karollainy da Silva Lisboa, Maria José Santos Oliveira,
Barbara Cibelle Borges Vieira, Ranielly Ferreira da Silva Santos,
Telmo da Mota Menezes, Diana Mendonça de Carvalho

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO 66
DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Robert Coelho Rodrigues, Raquel Oliveira Santana,
Laís Hora Menezes, Thiago Duarte Muniz

METODOLOGIAS ATIVAS PERMEANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA: 80
O CASO DO KAHOOT E DO GEOBINGO
NO COLÉGIO ESTADUAL ARMINDO GUARANÁ
Saulo Henrique da Silva, Gustavo Alves dos Santos Onofre,
Thiago Duarte

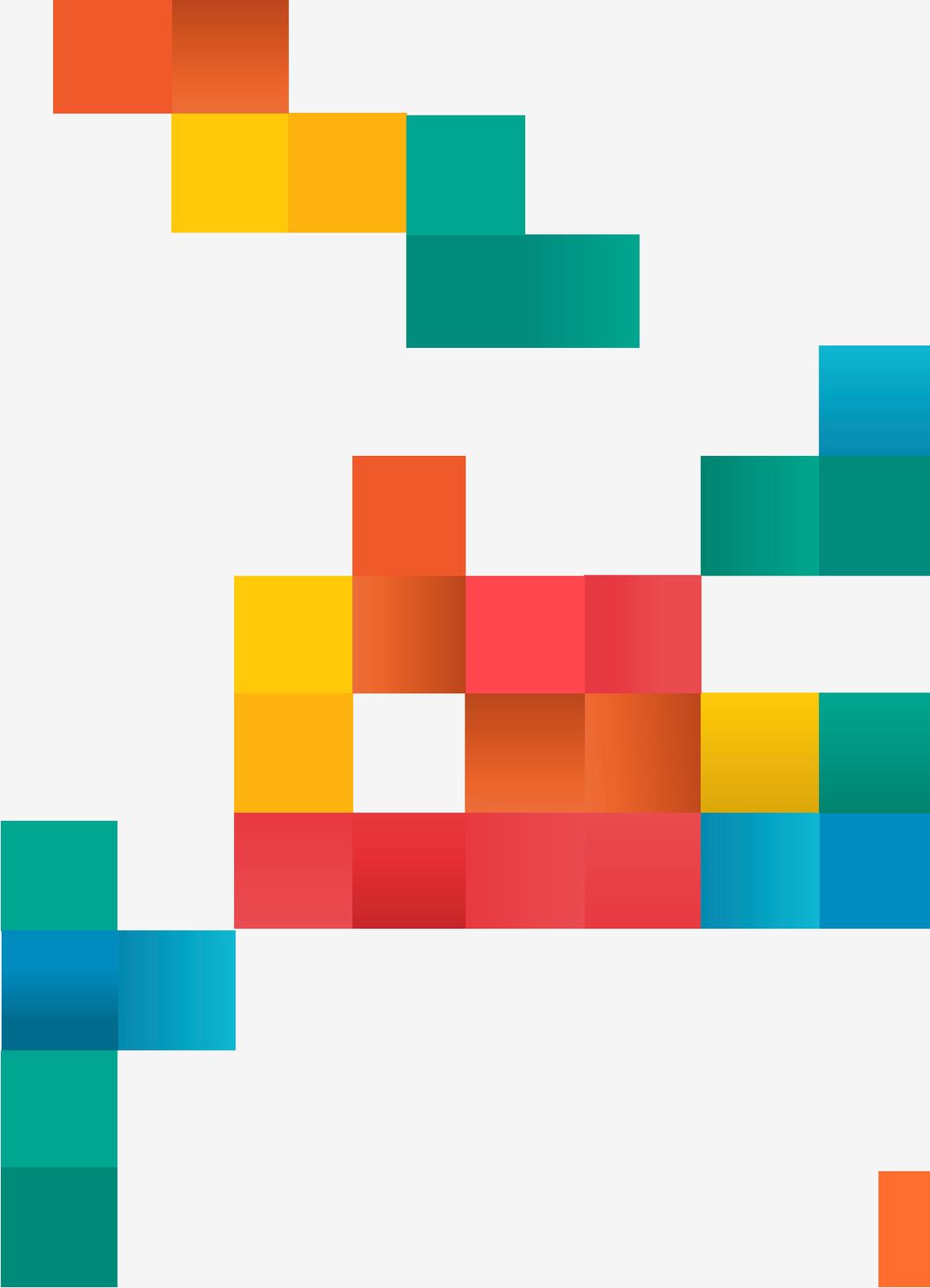
O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) NA DISCUSSÃO 88
DA PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL URBANA
Carlos Henrique Oliveira Santos, Thiago Duarte Muniz

ELABORAÇÃO DE HQs NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FERRAMENTA 98
METODOLÓGICA PARA DINAMIZAR ÀS AULAS DE GEOGRAFIA
Gustavo Alves dos Santos Onofre, Maurício José dos Santos,
Júlia Fontes dos Santos, Anézia Maria Fonsêca Barbosa,
Ronaldo Missura

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA 108
E ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: RELATO DE EXPERIÊNCIA
NO PROGRAMA LICENCIANDOS NA ESCOLA
Luiz Rosalvo Costa, Cosme Eduardo Campos Silva,
Drielly Santos de Jesus, Emili Lamonyer Oliveira de Carvalho,
José Clévisson dos Anjos Lima

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA: 127
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PROJETO LICENCIANDOS
NA ESCOLA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Laylla Suyanne Santos Rodrigues, Raquel Cerqueira Farias,
Vanessa Ribeiro de Melo, Aaron Sena Cerqueira Reis



FORMAÇÃO



PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A REALIDADE SERGIPANA

Lívia Jéssica Messias de ALMEIDA¹

Marco Aurélio Dias de SOUZA²

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este texto emergiu da palestra proferida no evento “I Encontro Formativo do Programa Licenciandos na Escola (Prolice)”, ocorrido em 08 de outubro de 2024, em que debatemos em uma mesa-redonda sobre “Privatização da educação e os mecanismos de Avaliação”. No evento houve a oportunidade de contribuir nas discussões sobre as estratégias de privatização da educação sergipana e a interrelação com as ações desenvolvidas nacionalmente, demonstrando que não se trata de uma questão localizada no estado, mas que está dentro de um projeto de educação nacional com escalas globais. Dessa forma, esta produção objetiva trazer breves apontamentos sobre a privatização da educação pública e apresentar algumas reflexões presentes na realidade sergipana.

A privatização da educação pública não se trata de um objeto novo de discussão, tendo em vista as diversas produções acadêmicas já publicadas em variadas linhas analíticas, entretanto na atualidade o debate assume um protagonismo diante do avanço das intervenções dos setores privados na esfera pública. As reflexões tecidas fundamentaram-se em um referencial teórico crítico de educação e partiram da análise de três publicações de

ações realizadas pela Secretaria Estadual de Educação (Seed) com o setor privado. As ações foram selecionadas no site da Seed e no site da Fundação Lemann.

Nesse sentido, o presente texto foi dividido em duas partes que se correlacionam: a) “Educação em disputa: processos de privatização em debate” que apresenta uma discussão sobre o neoliberalismo e seu avanço enfatizando brevemente os caminhos da privatização da educação no contexto brasileiro; b) “Reflexões sobre a privatização na realidade sergipana” que discute algumas dimensões dos processos de privatização da educação em Sergipe, apontando a presença marcante da Fundação Lemann, Associação Bem Comum (ABC) e do Instituto Natura nas definições das políticas educacionais sergipanas.

Em suma, o capítulo tenta contribuir, de algum modo, para a ampliação do debate e colaborar com a produção de ações políticas de enfrentamento aos novos contornos das estratégias de privatização da educação, com vistas a fortalecer as bases da educação pública, gratuita e de qualidade.

1. Professora Adjunta do Departamento de Educação de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: livia.ljma@gmail.com

2. Professor Adjunto do Departamento de Educação de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: marcodias@academico.ufs.br.

2. EDUCAÇÃO EM DISPUTA: PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO EM DEBATE

Neste capítulo, compreendemos, do mesmo modo que Frigotto, que a educação, “quando empreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica” (2010, p. 27). Dessa forma, as disputas acontecem na articulação das concepções, na organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (Frigotto, 2010).

O neoliberalismo como a forma que o capitalismo adquiriu neste momento histórico, diante de suas crises estruturais, traz em suas bases de manifestação, transformações sobre as maneiras de constituição das relações sociais, impondo a lógica de mercado em todos os espaços sociais e nas relações. Sob esse olhar, os direitos sociais são convertidos em serviços que podem ser vendidos e comprados ao bel prazer mercantil. O que faz com que os serviços públicos sejam considerados “gastos”, que diante da considerada “ineficácia” do Estado no provimento dos bens comuns impregna-se um discurso de fracasso que justificaria a necessidade de intervenções do setor privado para o seu eficiente funcionamento.

Dentro dessa perspectiva a educação assume a centralidade como mercadoria a partir da inserção de gramáticas próprias das novas formas de sociabilidade capitalista. Termos como “qualidade total”, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado inter-

nacional, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas e utilitárias, produtividade, entre outros são naturalizados no cotidiano escolar e rapidamente internalizados por gestores, professores e alunos. De acordo com Frigotto (2010, p. 33):

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução.

Para aprofundar a compreensão sobre o termo privatização é importante ir além de um simples processo de transferência direta de serviços e estruturas públicas do planejamento estatal para o privado, sob um argumento de eficiência, como propagandeado pelas correntes neoliberais. Uma vez que, é importante destacar que ao longo das últimas décadas, devido ao acirramento das crises de acumulação do Capital^[1], a busca por novas fontes de lucro foi reforçada pela estratégia de expansão do privado. Essa expansão do privado foi diagnosticada por Brown (2019), que detectou o esforço neoliberal para negar o político e o social, levando a um processo cada vez maior de individualização.

Assim, enquanto a resistência a privatização da educação se dava pela defesa da manutenção de uma educação pública e pela autonomia do trabalho docente, as possibi-

[1] Principalmente após a crise de 2008 e a recessão estabelecida nos anos seguintes.

lidades de ampliação de mercados, da geração de lucros e do reforço de um ordenamento moral individualizante foi cada vez mais inserida nos processos decisórios sobre educação. Isso quer dizer que embora o discurso neoliberal sobre educação permanecesse assentado sobre a narrativa da eficiência e na compreensão dos estudantes como consumidores de serviços, as estratégias de acesso ao fundo público da educação por parte do Capital vêm sendo ampliadas.

Como demonstrou Rikowski (2017) a privatização da e na educação pode ocorrer de duas formas: a primeira está inserida na ideia clássica de privatização, que se tornou dominante nos anos 80, aos moldes do governo Thatcher, e que enfatizava a transferência direta da propriedade de serviços públicos para entidades privadas. O que no campo da educação pode ser compreendido com a transferência direta de escolas para administrações com fins lucrativos. Esse processo foi fartamente debatido na literatura sobre neoliberalismo e educação e culminaria no processo de privatização plena que, de acordo com Freitas (2018), retira o aluno da escola pública e o transfere para a escola privada ou terceirizada por meio de *vouchers*. “Corresponde a forma mais desenvolvida na qual desaparece a escola pública como instituição e emergem os ‘provedores privados de educação’”. (Freitas, 2018, p.77).

Como demonstramos em Souza e Almeida (2022), no caso brasileiro, essas estratégias de transferência direta da educação pública para a privada são constantemente retornadas no debate sobre políticas públicas do país, inseridas, em muitos momentos, de forma maquiada

em programas sociais e vendidos como possibilidade de melhora na eficácia de serviços e auxílio aos cidadãos mais pobres. Esse fenômeno pode ser percebido em nossa análise sobre o Programa Auxílio Brasil (proposto em 2021 pela administração Bolsonaro) que entre uma série de pequenos programas de caráter assistencial, incluía entre suas medidas o “Auxílio Criança Cidadã”.

A discussão sobre *voucher* na educação não é nova no cenário mundial, mas no Brasil tem ocupado a ordem do dia devido à aprovação da MP nº 1.061/2021, que prevê o “Auxílio Criança Cidadã”, com objetivo de proporcionar, através do modelo de distribuição de *voucher*, um “benefício financeiro” às famílias para acesso da criança, com idade entre zero e trinta e seis meses incompletos, à creche que oferte educação infantil (SOUZA E ALMEIDA, 2022).

No caso específico do programa a proposta privatista vinha alinhada a uma suposta solução anedótica para a baixa oferta de creches pelo Estado, utilizando o fundo público para financiar as creches particulares. Contudo, refletindo a questão da privatização de uma forma mais ampla, percebe-se, como mostrou Rikowski (2017), que as propostas de transferências diretas poderiam esbarrar em alguns fatores que reduziriam a maximização do lucro por parte do Capital. Exemplos como as exigências de regulamentação e burocratização do Estado, a possibilidade dos serviços (agora privatizados) sofrerem pressão de pais e professores por qualidade e a pressão de sindicatos, organizações de pais, jornalistas e acadêmicos reduziriam o lucro e atribuiriam ao Capital a obrigação da garantia de uma educação de qualidade.

A partir dessa leitura, entendemos que a transição direta do público para o privado também se articulou com o que Rikowski (2017) definiu como a segunda forma da transferência de lucro, ou seja, a que ocorre sem a transferência da propriedade, estruturada a partir do gerenciamento e do controle de conteúdos através de contratos estabelecidos nos âmbitos locais, estaduais e federais.

Tais contratos estipularão diversos objetivos a serem cumpridos (com sanções em caso de não cumprimento), os lucros podem ser limitados (ou ilimitados), e estes contratos podem estar vinculados a várias iniciativas ou prioridades de políticas governamentais e podem sancionar várias formas de desregulamentação (por exemplo, salário dos professores, procedimentos de recrutamento, contra o reconhecimento de sindicatos, patrimônio e imóveis e assim por diante). Tais contratos geralmente são muito sigilosos, portanto, os detalhes precisos são geralmente desconhecidos. O ponto essencial é que o prestador privado aproveita a diferença entre os pagamentos feitos por governos locais, regionais ou nacionais para gerir instituições ou serviços educacionais e o que custa para administrá-los. (Rikowski, 2017, p. 400).

O autor demonstra que o processo de privatização se aprofundou dentro da especificidade de transformar o fundo público da educação em lucro através da ampliação de assessorias, avaliações, auditorias, consultas, pela comercialização de livros didáticos, materiais relacionados às Tecnologias da Informação, programas de TV, vídeos educacionais, vigilância e propaganda, além da capitalização de produtos desenvolvidos nas próprias instituições educacionais como *software*, videoaulas etc. e da **produção de**

ideias e métodos sobre a educação. Destacamos produção de ideias, pois em tempos de crise de acumulação do capital, definir o sentido da educação e da reprodução de uma classe trabalhadora plenamente alinhada ao ideário neoliberal e empreendedor vem se mostrando a estratégia mais promissora para a expansão dos lucros.

Com isso, é possível observar nacionalmente a expansão dessas duas formas de transferência do fundo público da educação em diversos processos em curso de privatização em variadas escalas e estados brasileiros, podemos citar a privatização por *voucher*, concessão de gestão das escolas à iniciativa privada, incorporação de processos de gestão privada nas escolas e a implantação de sistemas privados de aprendizagem. Esses são apenas algumas intervenções que ganharam maior notoriedade diante das ofensivas do setor privado na educação pública, pois partimos do pressuposto que há um processo de materialização de um projeto de sociedade e educação fundamentado nos interesses capitalistas que ganham corpo nas diversas intervenções e regulamentações.

3. REFLEXÕES SOBRE A PRIVATIZAÇÃO NA REALIDADE SERGIPANA

Neste tópico selecionamos duas publicações da Seed e uma da Fundação Lemann, realizadas em seus sites oficiais, que foram demonstradas no evento e que apontam para a participação hegemônica da Fundação Lemann nas definições das políticas educacionais, bem como a presença de seus parceiros como a Associação Bem Comum e o Instituto Natura no processo de formulação e encaminhamento

mento de políticas. Devido ao escopo deste capítulo, escolhamos apenas uma publicação de cada ano (2015, 2019 e 2023), mas que evidenciam a atuação dessas instituições na educação sergipana.

A Fundação Lemann em seu site oficial se caracteriza como “uma organização de filantropia familiar, independente e apartidária, nascida em 2002, a partir do desejo de contribuir significativamente para um Brasil mais justo e avançado” (Fundação Lemann, 2025, p/s). Criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann que “atualmente é o líder do Grupo 3G Capital que controla empresas como a Ambev, Lojas Americanas, Submarino e Amazon”, configura-se “como um dos maiores defensores do livre mercado”, defendendo a ideia do “gerenciamento por resultados e formação de lideranças” (Barbosa, Leão e Rodrigues, 2024, p.09).

Na aba “Parceiros” do site da fundação é apresentado o chamado **Ecosistema de Impacto**, destacando inicialmente as suas principais parcerias, intituladas “Parcerias de Impacto”: Nova Escola, Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, Reúna, MegaEdu, Motriz e a Associação Bem Comum. Em seguida, apresenta as organizações parceiras, atualizadas em 2025, que englobam: Aqualtunelab, Abstartups, Casa Sueli Carneiro, Centro de Inovação para Educação Brasileira, CLP Liderança Pública, Caed Fluência, Colabora Educação, Comunitas, Consed, Consad, D3e, Daqui pra Fora, Ensina Brasil, FGV Ebape, Fundação 1Bi, Fundação Estudar, Gerando Falcões, Gife, Graded, Gemma, Herby, Iede, Instituto Canoa, Insper, Instituto Four, Instituto Lob de Tênis Feminino, Instituto Rainha, Instituto Sou da Paz, Instituto Rodrigo Mendes,

Instituto Singularidades, IPEPO - Instituto da Visão, Jeduca – Associação de Jornalistas da Educação, Khan Academy, Legisla Brasil, Mahin Consultoria Antirracista, Movimento pela Base Nacional Comum, Nees, Pela Democracia, Parceiros da Educação, PiraPoriando, Proa, Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa, Todos pela Educação, Undime, Yunus, Abave, At&t, Sincroniza Educação, Sense Lab, República.org, Porvir, Oppen Social, Universitat Luzern, Lepes, Itaú Social, Instituto Votorantin, Instituto Unibanco, Instituto Sonho Grande, Rede Tênis Brasil, Instituto Natura, Humanize, Imaginables Futures, IBTS, Fundação Vale, Fundação Tibe Setubal, Vivo, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação João Pinheiro, Brava, Fundação Dom Cabral, Behring Foundation, FGV Direito SP, Educacion USA e Chevening^[11].

Essa fundação tem se destacado na realização de diversas parcerias em todo Brasil e, especialmente, em Sergipe, pois, assim, consegue imprimir as lógicas da meritocracia, competitividade e do empreendedorismo, revestido sob as bases da filantropia corporativista, da eficácia, da qualidade do ensino e do controle de “gastos”. Dessa forma, traz para educação e, conseqüentemente, para as escolas formas próprias do gerenciamento empresarial e seus esquemas axiomáticos.

Nesse sentido, a primeira publicação que trazemos para debate trata-se da oferta dos programas “Gestão para a aprendizagem” e “Gestão de Sala de Aula”. Conforme imagem 01 e excerto da notícia veiculada em 2015:

¹¹ Essas informações sobre as parceiras da Fundação Lemann estão disponíveis no site oficial. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/parceiros>. Acesso em 23 de fevereiro de 2025.

Imagem 01: Notícia veiculada no site da Seed sobre edital de formação para professores ofertado pela Fundação Lemann



Fonte: Site da Secretaria Estadual de Educação

Para apoiar as redes e escolas de todo o país a **promoverem o aprendizado efetivo dos alunos**, a Fundação Lemann e a Elos Educacional oferecem **programas de formação** a equipes de secretarias de educação, gestores escolares e professores da educação básica da rede pública de ensino. Os programas são: Gestão para a Aprendizagem e Gestão de Sala de Aula.

“Apoiar professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares é essencial para alcançar **um aprendizado de qualidade para todos**. Por isso, as formações buscam contribuir para que professores e gestores **entendam a importância de seu papel como líderes na aprendizagem dos alunos, além de estimulá-los a desenvolver melhorias e impacto direto em suas escolas e salas de aula**”, explica Denis Mizne, diretor executivo da Fundação Lemann. (grifos nossos) (SEED, 2015).

A partir dessa notícia buscamos entender as bases que fundamentaram essas formações, dessa forma, encon-

tramos os materiais sobre o programa Gestão da Sala de Aula, produzidos pela Fundação Lemann, em que apresenta a seguinte definição: “O objetivo é capacitar coordenadores escolares a oferecerem **coaching de qualidade aos docentes. Os participantes aprendem técnicas de observação, acompanhamento, oferecimento de feedbacks e auxílio ao desenvolvimento das atividades (s/p)**” (Fundação Lemann, 2018).

Para aprofundar a reflexão sobre essa notícia, seguimos as indicações realizadas por Peroni e Oliveira (2020) ao pesquisar sobre programas similares implantados no estado de Alagoas. Em seu artigo, as autoras argumentam que os programas de treinamento produzidos pela Fundação Lemann em parceria com a Elos Educacional possuem algumas características marcantes. A primeira a ser destacada aqui é que embora a Fundação Lemann seja uma organização sem fins lucrativos, o mesmo não é apresentado pela Elos Educacional.

Confirmando a análise das autoras, pode-se comprovar que, ao visitar o site da empresa (Elos Educacional, 2025) percebe-se que ela se denomina uma empresa de consultoria com dez anos de funcionamento, atuação em 25 estados, reconhecimento da Unesco e publicação em periódicos internacionais sobre gestão da educação. Essa ligação se estabelece como um saber-fazer próprio da empresa, que embora utilize termos da educação os entrelaça com termos e expectativas do ambiente empresarial, ou como argumentaram as autoras: “Compreendemos que o Estado faz a opção de contratar o privado para trazer a lógica do privado para dentro da escola” (Peroni e Oliveira, 2020, p.9).

O segundo ponto destacado por Peroni e Oliveira (2020) e que também pode ser constatado em nossa análise sobre a parceria estabelecida com o governo de Sergipe se concentra no tipo de treinamento a ser oferecido. As autoras argumentam que o enfoque de todo o treinamento se concentra em uma estratégia gerencial vertical e centralizada que pouco dialoga com a gestão democrática da educação. Ou seja, a preocupação dos programas de treinamento não é compreender as necessidades de alunos, professores ou da comunidade ao qual a escola está inserida, mas apenas atingir índices e objetivos da política educacional. A educação aqui passa a ser entendida apenas como índices e metas a serem alcançadas, o que limita a capacidade de ação dos professores, que são treinados para atuarem como empreendedores ou simples facilitadores do conteúdo demandado pelos índices, ao mesmo tempo em que, são fiscalizados e auditados por estratégias gerenciais de corporações e “motivados” com incentivos e gratificações caso as metas sejam alcançadas.

A parceria reforça a lógica da privatização da educação pública através da imposição de conteúdos e métodos do Capital, mesmo sem a necessidade de transferir a propriedade das escolas para a iniciativa privada. Esse processo mantém a educação pública como uma casca vazia, onde se nega a gestão democrática da escola, se nega conteúdos e experiências das comunidades aos quais essas escolas estão inseridas, se nega a autonomia e liberdade de cátedra do professor e preenche o interior dessa educação com perspectivas de empreendedorismo, do apego a metrificação pelos índices e da imposição da individualização do sucesso e do fracasso.

A publicação veiculada na imagem 02 e no trecho destacado da notícia centraliza o programa “Alfabetizar pra Valer”, evidenciando as parcerias com a Fundação Lemann, o Instituto Natura e a Associação Bem Comum. Evidenciamos que a Associação Bem Comum, tem maior parcela de direcionamento desse programa. Essa associação foi fundada em 2018 com o objetivo de “[...]contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam a alfabetização de crianças na idade certa.” (ABC, 2025, p. s/p), e tem como seu presidente José Clodoveu de Arruda, cujo nome político é Veveu Arruda, ex-prefeito do município de Sobral (CE).

Imagem 02: Notícia veiculada no site da Fundação Lemann sobre o lançamento do “Programa Alfabetizar pra Valer” em Sergipe



Fonte: Site oficial da Fundação Lemann

Iniciativa tem parceria com a Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura e deve colaborar com a alfabetização dos alunos no estado e municípios

Nesta quinta-feira, 27 de agosto, o governo de Sergipe lançou o Alfabetizar pra Valer, programa que quer alfabetizar todos os estudantes do Ensino Fundamental da rede pública.

A iniciativa faz parte de uma parceria com a Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura dentro do nosso Programa de Alfabetização na Idade Certa.

O que a iniciativa propõe

A ideia é garantir melhorias no ciclo de alfabetização de mais de 86 mil crianças e jovens com ganhos em Língua Portuguesa e Matemática. O programa também deve contribuir com a evolução escolar para prevenir abandono, evasão e distorção idade/série.

Estado e municípios juntos

O Alfabetizar pra Valer deve acontecer em regime de colaboração entre o estado e os municípios. O governo estadual vai oferecer incentivos para estimular a participação, assim como material pedagógico, formação continuada e premiações. (Fundação Lemann, 2019)

Esse programa compõe um rol de estratégias e mecanismos para o que os estudiosos da área de política educacional vem denominando como “**sobralização da educação brasileira**”^[III]. Essa ideia de sobralizar a educação, iniciou, segundo a narrativa do próprio Veveu Arruda, em entrevista concedida ao Portal In, em 26 de maio de 2022, da seguinte forma:

“O Jorge Paulo Lemann visitou Sobral quando eu era prefeito, quase no final da minha gestão, pois o município tinha atingido o primeiro lugar no Ideb. Então, me convidou para passar um ano e meio nos Estados

Unidos, como ‘visiting scholar’, na Universidade de Columbia. E algum tempo depois, me fez um desafio para que eu desenvolvesse um programa para, como ele mesmo denominou, “sobralizar” a educação pública brasileira”(CABRAL, 2022, s/p).

Esse fenômeno que envolve incisivos e contínuos processos de privatização nas redes públicas de ensino, é vendido na realidade brasileira a partir de resultados de avaliações externas que atestam o que se tem difundido como qualidade educacional. Prova disso, é que os grupos executivos dessas agências se apresentam como participante da reforma educacional do município de Sobral e para convencimento sobre a importância de sua atuação demonstram os dados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos anos iniciais do ensino fundamental de Sobral que, segundo a definição do site da Associação Bem comum, passou de 4,0 para 8,4 entre 2005 e 2019, ficando muito acima da média nacional de 5,7 em 2019.

Assim, avaliamos que esse fenômeno tem ocupado espaços significativos, principalmente, na alfabetização, trazendo para Sergipe as bases educacionais aplicadas no município de Sobral e reproduzidas no estado do Ceará, desde 2007, através do “Programa de Alfabetização na Idade Certa”. Essa aplicação tem relação com afirmação das políticas neoliberais, que passaram a ser inseridas a partir da década de 90, e seus alinhamentos com as políticas atuais empreendidas pelo Ministério da Educação (MEC), através do ministro Camilo Santana, ex-governador do Ceará, e Izolda Cela, ex-secretária de educação de Sobral, que ocupa o cargo de Secretária Executiva do Ministério da Educação.

III Cf. Freitas, Luiz Carlos.

Para vislumbrarmos o espraiamento do fenômeno da sobralização, apontamos a pesquisa de Lima, Ribeiro e Chaves (2024) que estudaram Lyceum Consultoria Educacional e da Associação Bem Comum na Secretaria Municipal de Educação do município de Vila Velha/ES na implementação de políticas de gestão da alfabetização. Ao analisarmos as conclusões dessa pesquisa, observamos que resguardam relações proximais com as políticas de alfabetização de Sergipe, na medida em que, realizam as mesmas etapas e espelham os programas que estão em voga para a gestão escolar, formação de professores e planejamento pedagógico. Inclusive utilizam intencionalmente nomenclaturas parecidas nos programas, como apontam Lima, Ribeiro e Chaves (2024):

[...] o apelo à alfabetização “pra valer” diz respeito ao desenvolvimento de modos de controlar os resultados quantificáveis da alfabetização, cada vez mais ostensivos e avassaladores – bem como das avaliações em matemática e português, desde um rigoroso procedimento administrativo e informatizado de cobrança que flui desde a gestão escolar, de acordo com o modelo de avaliação em larga escala, que sabemos, é grandemente orientado para as demandas do mercado. (p.10)

Isso reafirma o entendimento que a *receita educacional sobralense* caminha sem dificuldades na educação pública brasileira, devido ao seu alinhamento ao empresariado e suas fundamentações baseadas nos preceitos das políticas neoliberais. O pano de fundo desses processos é conduzido pela máxima da mercantilização, numa reafirmação constante de precarização do público, atrelado à transformação de suas condições de funcionamento, gerencia-

mento e do deslocamento de recursos públicos de financiamento da educação para iniciativa privada.

Imagem 03: Notícia veiculada no site da Seed sobre reunião com a Fundação Lemann para definições de políticas de formação continuada, de acompanhamento pedagógico e planejamento



Fonte: Site oficial da Seed

Integrantes das secretarias de Estado da Educação e da Cultura (Seduc) e da Assistência Social e da Cidadania (Seasc) dialogaram com representantes do Instituto Gesto nesta terça-feira, 7, com o intuito de **promover avanços na política de formação continuada da Rede Estadual de Ensino, de acompanhamento pedagógico e do planejamento na expansão do ensino em tempo integral**. Durante a reunião, também foi pautada a implantação do programa psicossocial para a Rede Estadual e melhoria na promoção da educação inclusiva.

O secretário de Estado da Educação e da Cultura, Zezinho Sobral, destacou como importante a reunião com o Instituto Gesto, um dos braços institucionais da Fundação Lemann na construção de políticas públicas de educação para Sergipe. “**São técnicos que têm a expertise na área da educação e que**

podem compartilhar com nossos a experiência de outros países, de outros estados, buscando adequar ações que possam ser alinhadas com o pensamento evolutivo e resolutivo no avanço da educação de Sergipe”, destacou.

Os coordenadores do Instituto Gesto, Estevão Pinheiro e Lucas Cardoso, apresentaram aos presentes o **programa Formar**, que apoia a rede na construção de políticas pedagógicas que aumentem a aprendizagem dos alunos, e o **programa Fortalecer**, que foca em apoio ao desenvolvimento de lideranças no Estado. “Os encaminhamentos foram de aprofundar e ampliar a parceria, focados em construir ações estratégicas dentro do estado que melhorem ainda mais os resultados de aprendizado dos estudantes e apoiem cada vez mais no desenvolvimento das lideranças do estado”, disse Estevão Pinheiro. (grifos nossos) (Oliveira, 2023, s/p).

Essa notícia foi destacada devido ao diálogo estabelecido com o Instituto Gesto, um dos braços da Fundação Lemann, com as secretarias estaduais de Educação e Assistência Social e Cidadania para discutir a política de formação continuada da Rede Estadual de Ensino, o acompanhamento pedagógico e o planejamento na expansão do ensino em tempo integral. Nesse sentido, observamos que há uma construção discursiva reiterada, não somente nessa notícia veiculada, mas também nas outras, de colocar em evidência a *expertise* da Fundação Lemann na formulação e implementação de políticas educacionais, numa tentativa de monopolização na oferta de produtos e serviços alinhados com as perspectivas da fundação, realçando que na correlação de forças há uma hegemonia das iniciativas privadas.

Entretanto, destacamos que essas tentativas de padronização das políticas sergipanas, não acontecem sem a resistência de grupos políticos que partem de concepções diferenciadas de educação, ancorados produções históricas gestadas pelos movimentos sociais, entidades representativas, conferências populares de educação, professores, comunidades e outros sujeitos que integram a educação sergipana cotidianamente. Nesse sentido, o Sindicato dos Professores de Sergipe (Sintese), em 2019, denunciava que:

[...] a intenção do Governo do Estado em parceria com os Gestores Municipais é entregar a gestão pedagógica da Rede Estadual e das Redes Municipais de Ensino para o controle das empresas privadas envolvidas no projeto: Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum. [...]O SINTESE entende que as Políticas Pedagógicas em Sergipe sempre foram pautadas através de Pacotes Instrucionais comprados de empresas, por isso nunca deram certo” (SINTESE, 2019, s/p).

Em 2020, o Sintese avaliava que “a cada dia, as gestões nas secretarias de Educação (estadual e municipais) têm se desresponsabilizado de pensar a Educação como direito público e entregado a instituições privadas a gestão educacional em Sergipe” (SANTOS, 2020, s/p). Nesse sentido, como destacado por Almeida, Teixeira & Teixeira:

[...]a percepção de que existe grande influência do setor privado nos espaços decisórios de poder das políticas educacionais e, conseqüentemente, na produção dos documentos, reforça a necessidade de atuação da classe trabalhadora diante da hegemonia do capital e de desigualdade imposta. (ALMEIDA, 2023, p. 14)

Os programas da Fundação Lemann e seus parceiros, como Formar e Fortalecer, evidenciados na notícia veiculada pela Seed, foram desenvolvidos no direcionamento de difundir processos educacionais de treinamento dos estudantes para que consigam responder de forma satisfatórias avaliações externas, as escolas se tornam verdadeiros centros de treinamento e professores reduzidos a instrutores que somente “ensinam para prova”, perde-se de vista a compreensão da educação para humanização. Nesse sentido, a educação entendida de forma ampla e evidenciada como “apropriação da cultura” e “atualização histórico-cultural”, “não se restringe a fins parciais de preparação para o trabalho, para ter sucesso em exames ou para qualquer aspecto restrito da vida das pessoas” (PARO, 2014, p. 26).

Em suma, esses pacotes de programas implantados pela Seed e formulados pela Fundação Lemann e seus parceiros e que foram evidenciados nas notícias aqui destacadas, marginalizam a construção e efetivação de um projeto público de educação em Sergipe que seja socialmente referenciado, construído democraticamente, a partir da diversidade dos sujeitos envolvidos na educação e que possibilite o processo de humanização.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve texto tentamos trazer reflexões introdutórias sobre os processos de privatização na educação em Sergipe contribuindo para colocá-la na ordem do dia na discussão das políticas educacionais. A privatização tem se constituído como uma ameaça à educação, pois em suas raízes está a mercantilização com oferta de produtos e serviços que

difundem a meritocracia empreendedora dentro de projeto de educação que afirma uma concepção de sociedade voltada para o capital, dessa forma, imprime na educação outros sentidos que destoam da compreensão crítica.

Desde o advento do neoliberalismo e sua intensificação no Estado brasileiro, observamos que para justificar a abertura do público à iniciativa privada propagou-se incansavelmente o discurso da ineficácia do Estado na gerência e operacionalização da educação pública, oferecendo margens para parcerias público-privado que difundiam a eficiência em todos os campos da educação. Seguindo essa lógica, da eficiência de resultados na formulação e implementação de políticas, a Fundação Lemann tem se consolidado como a instituição privada mais atuante no campo educacional brasileiro, definindo assim as bases do empresariado e do empresariamento do público como direcionadores das políticas públicas educacionais.

As notícias destacadas neste texto são indícios das intervenções da iniciativa privada e das formas como estão atuando nas mais diversas áreas da educação sergipana. Diante do quadro nacional de fortalecimento dessas iniciativas, a Fundação Lemann encontrou caminho fértil em Sergipe buscando direcionar desde a formação continuada de professores até o planejamento pedagógico da sala de aula. Dessa forma, a atuação da Fundação Lemann retira a autonomia do estado de pensar suas próprias políticas de acordo com as especificidades de sua realidade, pensando uma política que escute os sujeitos a partir de suas concepções sobre quais sujeitos queremos formar e qual ensino queremos produzir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. J. M., TEIXEIRA, T. M. de A., & TEIXEIRA, A. C. de O. (2023). Educação em disputa: uma discussão dos principais conceitos da BNCC. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 15(5), 4377–4396. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n5-026>.

BARBOSA, Ingrid Klebyane Farias de Luna; LEÃO, Gleyce Kelly dos Santos; RODRIGUES, Cibele Maria Lima. A atuação da Fundação Lemann nos processos de privatização da educação. **Debates em Educação** | Vol. 16 | Nº. 38 | Ano 2024 Doi: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17882.

BROWN, Wendy. **Nas Ruínas do Neoliberalismo: a Ascensão da Política Antidemocrática no Ocidente**. São Paulo: Politeia, 2019.

CABRAL, Marcelo. EQUIDADE NA EDUCAÇÃO: Veveu Arruda aniversaria e lembra a atração do Centro Lemann para Sobral. Disponível em: <https://www.portalin.com.br/in-connection/veveu-arruda-aniversaria-e-lembra-a-atracao-do-centro-lemann-para-sobral/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2025.

ELOS EDUCACIONAL, Sobre nós. Disponível em: <https://eloseducacional.com/sobre-nos/>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO LEMANN, Quem Somos. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2025.

FUNDAÇÃO LEMANN, Gestão da Sala de Aula. 08 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/gestao-de-sala-de-aula>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2025.

FUNDAÇÃO LEMANN, Sergipe lança programa de Alfabetização. 29 de agosto de 2019. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/sergipe-lanca-programa-de-alfabetizacao>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.

LIMA, G. L. F. F. de; RIBEIRO, S. G. F.; CHAVES, P. M. A sobralização do Brasil começa pelo sistema de escrita: a alfabetização gerenciada pelos setores privados no município de Vila Velha/ES: **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1–15, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v13n1a2024-68713. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/68713>. Acesso em: 23 fev. 2025.

OLIVEIRA, Silvio. Técnicos da Educação e da Assistência Social dialogam sobre avanços para a Rede Estadual com o Instituto Gesto. 08 de fevereiro de 2023. **SEED**. Disponível em: <https://seduc.se.gov.br/tecnicos-da-educacao-e-da-assistencia-social-dialogam-sobre-avancos-para-a-rede-estadual-com-o-instituto-gesto/>. Acesso em: 05 de outubro de 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal; Oliveira, Cristina Maria Bezerra. O curso Gestão para Aprendizagem da Fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoanas: implicações para a democratização da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77554, 2020

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em Educação e Formas de Mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

SANTOS, Caroline. **Para o SINTESE, o Guia Edutec é mais uma artimanha para privatizar a Educação**. 09 de julho de 2020. Disponível em: <https://sintese.org.br/educacao/rede-estadual/para-o-sintese-o-guia-edutec-e-mais-uma-artimanha-para-privatizar-a-educacao/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2025.

SEED. Fundação Lemann abre edital de formação para professores educadores e gestores da rede pública de ensino. 11 de novembro de 2015. Disponível em: https://www.se.gov.br/noticias/educacao_cultura_esportes/fundacao-lemann-abre-edital-de-formacao-para-profesores-educadores-e-gestores-da-rede-publica-de-ensino). Acesso em: 15 de novembro de 2024.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SERGIPE. **Programa “Alfabetização Pra Valer” é a política neoliberal de privatização da educação pública**. Disponível em: <https://sintese.org.br/educacao/rede-estadual/programa-alfabetizacao-para-valer-e-a-politica-neoliberal-de-privatizacao-da-educacao-publica/>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2025.

SOUZA, Marco Aurélio Dias; ALMEIDA, Livia Jéssica Messias. Voucherização da Educação no Programa Auxílio Brasil: Breves Considerações Sobre as Políticas neoliberais bolsonaristas. *In*: COLOMBO, Luciléia Aparecida (Org.). **Federalismo, Políticas Públicas e Poder Local**. João Pessoa: EDUEPB, 2022. p.233-252.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA E A QUESTÃO AGRÁRIA

Edson Santos Vieira
Eloisa Oliveira Santana
Flavia Santos De Oliveira
Jeison Barros Dos Santos
Karine Hilario de Freitas Santos
Ruan Davi Torquato De Jesus
Tauany Nery Santos Oliveira
Laiany Rose Souza Santos¹

1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre a relação entre educação e a questão agrária, com foco na construção de uma Educação do Campo que valorize o protagonismo dos camponeses e suas práticas sociais. A intenção é entender como a questão agrária se manifesta na educação, especialmente no que diz respeito à formação de professores de Geografia e à construção de uma pedagogia crítica.

A pesquisa é baseada em uma abordagem qualitativa, com revisão de literatura, participação em disciplina de Geografia Agrária, e atuação no Programa de Apoio aos licenciandos(as) na educação – PROLICE, em que atuamos no Núcleo Geografizar a formação docente numa perspectiva crítica, que faz parte do Departamento de Geografia de Itabaiana – DGEI/UFS.

Nosso núcleo atuou na Escola Técnica Agrícola Prefeito João Alves dos Santos, localizada no Povoado Roncador no município de Itabaiana-SE, como pode ser observado na figura 1:

1. Professora Doutora do Departamento de Geografia de Itabaiana – DGEI/UFS. Coordenadora do Núcleo **Geografizar a formação docente numa perspectiva crítica** do PROLICE. laiany@academico.ufs.br.

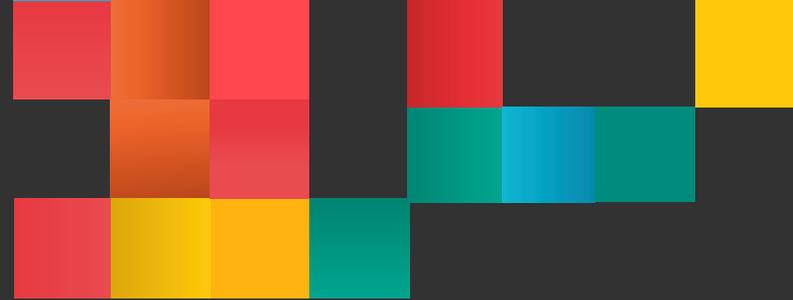


Figura 1 - Mapa de localização da Escola Técnica Agrícola



Fonte: SANTOS, J. B. (2024)

A Escola em questão é uma instituição que conecta práticas agrícolas à educação, atendendo de forma integral, e, pelas suas particularidades nos chamou atenção

para essa análise que levou em consideração as dinâmicas socioeconômicas desde o local para entender o global, como ensinou a geógrafa Alexandrina Luz Conceição^[1] (2004, p.8) “a palavra de ordem se circunscreve na perspectiva de uma visão planetária, inscrita no agir globalmente, pensar localmente ao tempo que se deve agir localmente e pensar globalmente”.

Essa concepção nos embasa numa perspectiva crítica, e também instiga no debate da questão agrária, especialmente no que diz respeito à luta por uma educação que rompa com a lógica capitalista e fortaleça o campesinato. Isso se dará através da Educação do Campo, que não é uma alternativa pedagógica, mas uma ferramenta de resistência e transformação social. É o caminho do conhecimento como forma de luta contra o avanço do agronegócio, defendendo alternativas sustentáveis e fortalecendo os movimentos sociais do campo.

A Escola Técnico Agrícola Prefeito João Alves dos Santos tem relevante potencial para formação técnica e crítica, que promovam a autonomia do pensar e do produzir, valorização dos saberes locais e fortalecimento da luta camponesa. E, nossa contribuição como licenciandos(as) na escola para além de construir metodologias de ensino que atendam as realidades específicas é construir a transposição da ciência geográfica ao ensino de geografia analisando o território que estamos inseridos para contribuir na transformação social.

¹ Alexandrina Luz Conceição é referência na geografia crítica diante da sua trajetória de vida, nos brinda atuar em nossa instituição, e, por isso, destacamos o nome dela completo.

2 TERRITÓRIO EM DISPUTA: A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O espaço geográfico é o palco onde se estabelecem e se imbricam as relações humanas entre a natureza. Relação mediada a partir do trabalho, pois ao passo em que os homens modificam a natureza, constroem o metabolismo histórico social do homem-meio (Moreira, 2017). Assim, o espaço geográfico, além de “morada do homem” (Corrêa, 2000), é a superfície na qual as relações do trabalho materializam na paisagem suas formas e processos, derivados do estabelecimento e da apropriação do meio natural pelos humanos.

Historicamente, com a evolução das forças produtivas e dos meios de produção, as relações que os homens mantêm com a natureza também evoluem. Esta evolução determina como um dado espaço pode ser influenciado e dominado, a partir das relações de exploração estabelecidas no seu meio. O geógrafo Marcelo José Lopes (2000) conceitua que, “Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território, do quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens até o bloco constituído pelos países-membros da OTAN”. Nesse sentido, o território é a categoria fundamental da geografia que revela como se dá a apropriação do espaço, seja de maneira bélica, ideológica ou jurídica, e quais são as funções atribuídas a ele (Moraes, 2012).

O processo de construção do território brasileiro começa com a invasão e a colonização portuguesa. A extensa área que hoje compreende o agreste e o litoral brasileiro foi tomada e repartida entre os colonos em capitânicas hereditárias, expulsando e escravizando os habitantes origi-

nários da terra. Esse processo dá origem, aos então territórios responsáveis pelo “grande século do açúcar”, onde se combinavam a grande propriedade, monocultura e trabalho escravo, num modelo socioeconômico (*plantations*) importado pelos portugueses de suas experiências nos arquipélagos do atlântico (Moraes, 2001).

A exploração do território durante a colonização determinou tradicionalmente a forma como se daria o acesso à terra no Brasil. A estrutura fundiária vigente, gestada a partir da tomada e fragmentação dos territórios dos povos e comunidades nativas doadas aos colonos em grandes lotes de terra para o cultivo de uma cultura dominante, acumula uma tensão desde o seu começo. A espoliação do espaço, através das sesmarias, monopolizou e restringiu o acesso à terra àqueles que trabalhavam nelas, aos indígenas, escravizados e seus descendentes, garantido o direito de acesso à terra apenas à elite senhorial portuguesa.

Com a aprovação da Lei de Terras (Lei n. 601, de 18.09.1850) em 1850, tem-se a primeira iniciativa legal de organizar a propriedade privada no Brasil e estabelecer o direito agrário. A lei atribuía ao Estado a posse e o direito de comercialização da terra, permitindo sua venda aos estrangeiros, mas inviabilizando as classes mais pobres, os indígenas e os escravizados de terem o mesmo acesso (IBGE, 2019). Cria-se assim, uma estrutura fundiária geracional e desigual que nega o direito à terra às classes mais pobres, aquelas que plantam, cultivam, trabalham e vivem nela – os camponeses –, e privilegia a herança dos sobrenomes das famílias coloniais, aquelas que se apropriam, vendem e lucram com a mesma.

Com o avanço da industrialização no Brasil, durante o século XX, mais um capítulo da disputa entre a territorialidade capitalista e a territorialidade camponesa se materializa no espaço. A difusão da ideia de desenvolvimento e modernização insere os modelos industriais e modernos de agricultura no conjunto da estrutura agrária. No contexto desta ideologia, a percepção do modo de vida camponês, representado pelo trabalho familiar e na satisfação das necessidades da unidade camponesa, é tido como atrasado e dispensável. A lógica do capital toma conta da produção agrícola e a automação dos processos produtivos esgota, quase por completo, as possibilidades de viver da terra.

Um novo modelo agrícola é impulsionado pelas transformações industriais, integrando o capital, a tecnologia e o mercado mundial: o agronegócio. De acordo com Delgado (*apud* Carvalho, 2021, p. 157), o agronegócio no Brasil pode ser entendido como “uma associação do grande capital agroindustrial com a grande propriedade fundiária [a qual] realiza uma estratégia econômica de capital financeiro perseguindo o lucro e a renda da terra sob o patrocínio de políticas de Estado”. Esse modelo busca em última instância a valorização do capital e o lucro, substituindo a produção agrícola baseada na unidade familiar e no modo de vida camponês.

Diante deste cenário de disputas pela hegemonia do território rural os camponeses se inserem nesse movimento, não aderindo à lógica capitalista, mas resistindo e se reinventando às pressões pelo fim de seu modo de existência. Desse modo, como explica o sociólogo Pedro Henrique Vanzo (2021, p. 189),

[...] a imposição do modelo empresarial de tipo industrial na agricultura, não gerou formas sociais rurais de produção únicas e homogeneizadas, mas sim configurações heterogêneas de um mundo rural marcado pela atuação de diversos atores que, apesar de serem representados no momento histórico de um mundo moderno (capitalista) em questão, preservam também suas tradições e seus movimentos de adaptação a esse mundo.

Assim, os camponeses implementaram, e continuam a implementar, estratégias para sua recriação, seja pela subordinação, no arrendamento de terras e no assalariamento, seja pela resistência, na acumulação de pequeno capital e na compra de terras (Carvalho, 2021, p. 155). Elementos que contribuem para entender a dinâmica e o movimento da educação nos territórios camponeses, voltadas para um ensino que protagonize o campo, e o papel dos homens e mulheres do campo.

Nesse contexto, a Educação do Campo surge como um ato de resistência, que nasceu dos movimentos camponeses. O campo, conforme Bernardo Mançano Fernandes (2021), pode ser pensado de duas formas distintas: como território e/ou setor econômico. Na percepção de território, o campo é visto como espaço vivido, com história, identidade e práticas sociais. E em contra ponto para o setor econômico, o campo é visto como provedor de matéria e mão de obra. Uma vez que temos essa dualidade de percepção sobre o campo, temos o Educação do Campo e a Educação Rural, uma se opondo a outra, desse modo como explica Bernardo Mançano Fernandes (2021), enquanto Educação Rural foi concebida na produção capitalista para atender

o setor agrícola, a Educação do Campo está contida nos princípios agrários.

A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2021, p.37).

Nesse viés, a Educação do Campo é importante não somente como forma de ensino. A escola se torna um lugar, onde os alunos pensam de forma crítica diante da sua realidade, garantindo assim que o campo tenha um fortalecimento e valorização de sua identidade, como afirma Fernandes (2021, p.41) “Educar no campo é também um ato de resistência, pois implica a construção de uma educação que valorize os saberes locais e fortaleça a identidade camponesa frente à hegemonia do modelo urbano e industrial.” Em virtude de uma hegemonia urbana e industrial muito forte, é importante manter o movimento e resistência do território, para garantir que a Educação no Campo continue sendo instrumento de transformação.

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA

A geografia é uma ciência relativamente nova, haja vista sua sistematização datar do início do século XIX e o seu surgimento aparecer amalgamado com o modo de produção capitalista. É do ímpeto expansionista das nações europeias que o ideário geográfico começa a tomar forma. Se tratando de uma ciência tão jovem, a

constituição do conhecimento geográfico e suas contradições não foram, cronologicamente, superadas há tanto tempo. A despeito do próprio objeto de estudo da Geografia que persistiu por muito tempo como alvo de debates e críticas até a sua definição atual.

A **transformação do espaço**, socialmente referido como natureza, pelo homem, constituindo uma relação de trabalho, é caracterizado como o objeto de investigação da ciência geográfica. Ou seja, a geografia se caracteriza pelo estudo da relação entre o homem e a natureza (Moraes, 2007). Transpondo para uma visão pedagógica, Cavalcanti considera que a geografia tem o caráter de espacializar as práticas sociais do homem e explicitar sua relação dialética, para ela “entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço” (1998, p.24).

É no contexto das transformações sociais e espaciais na virada do século XIX, que o ensino de geografia está inserido. A geografia foi introduzida inicialmente com o objetivo de formar cidadãos ideologicamente patriotas, mas posteriormente assumiu um caráter enciclopédico, de transmissão de dados e informações a respeito da geografia física sobre os países e o mundo, até o seu movimento de renovação, quase um século depois, alterar as bases epistemológicas que orientavam a disciplina (Cavalcanti, 1998).

O movimento de renovação da geografia surge com a finalidade de evidenciar as fragilidades do ensino tradicionalista vigente, baseado nas concepções da Geografia Tradicional

Positivista e da Geografia Qualitativa, propondo a reinterpretação do ensino geográfico a partir de uma fundamentação crítica. A oposição a essas correntes teóricas faz com que sejam incorporadas nas novas propostas de ensino uma concepção dialética, representada pela Geografia Crítica (Cavalcanti, 1998).

Este movimento foi formado por tendências, ou por propostas distintas que, segundo Cavalcanti, convergiam quanto à crítica às estruturas de ensino vigente. Elas se opunham ao modelo mecanicista e segregador dos aspectos geográficos, do afastamento das questões relacionadas ao homem e do enciclopedismo e da descrição. Para a Geografia Crítica, o ensino deveria propiciar a interpretação da realidade concreta, compreendendo as contradições do espaço geográfico e sua totalidade (Cavalcanti, 1998).

Junto ao movimento de renovação da geografia, a concepção de educação passa por transformações e assume nas últimas décadas um enfoque maior nas reflexões didático-pedagógicas, amplia-se o debate na relação ensino-aprendizagem, considerando o aluno como sujeito desse processo. Nessa direção Cavalcanti (1998, p.25) afirma que, “a experiência tem mostrado a ineficácia de se ensinar conceitos à criança ou jovem apenas transmitindo a eles o conceito definido no livro ou elaborado pelo professor”. Por isso, é primordial que o ensino estimule a autonomia do aluno e dê suporte para que eles elaborem sua própria leitura de mundo.

Nesse sentido, a espacialidade é um conceito importante para o campo do ensino da ciência geográfica, ele tem a função de mediar o conhecimento tido como científico, em

conhecimento escolar. Castellar (2015) entende que o ensino de geografia deve atrelar-se ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade por meio da compreensão do espaço, progredindo para contribuir com o desenvolvimento dos alunos e não apenas para fixar conteúdo.

Nesse direcionamento de um pensar crítico de compreensão da realidade visando transformá-la está a Educação do Campo, como um elemento da questão agrária, numa disputa do território do pensar que se materializa na produção do espaço do campo através das lutas de classe.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A relação de ensino-aprendizagem, ou seja, o ato de ensinar e aprender, envolve todo o sistema educacional, e ele tem sido modificado, adquirindo um novo significado com o passar do tempo. Ao passo em que a relação entre a construção do conhecimento e aprendizagem modificam de uma pedagogia tradicional conteudista para uma pedagogia crítica, o/a professor/a deixa de ser apenas o transmissor do conhecimento para construí-lo junto com os alunos/as.

Tendo em vista esse processo, a atual tarefa docente é complexa: consiste em organizar, programar e dar sequência aos conteúdos, evitando um ensino conteudista e decorativo, de maneira que o aluno seja capaz de aprender novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia. Estes devem ser articulados com a perspectiva de fazer com que o aluno passe de um estado de “menor conhecimento para um estado de maior conhecimento”, permitindo ao aluno pensar dialeticamente (Cavalcanti, 2018).

Em consonância, o professor precisa ter uma formação que lhe permita autonomia e reflexão para definir o que, e como será, o processo de aprendizagem do aluno. O que se torna um desafio, visto que são poucos os investimentos estatais em formação de professores e o nível da formação inicial esbarra nos currículos, no caso da geografia muitas vezes que polarizam a escolha entre geografia humana e geografia física, como se fossem separadas da geografia escolar.

Souza e Otto (2018), consideram que além das atividades curriculares as instituições de ensino superior devem articular metodologias e práticas pedagógicas para incentivar os discentes de graduação a terem base para atuar na docência e segurança para exercer sua autonomia profissional e correlação com os discentes. Possibilitando a criação de abordagens mais profundas e detalhadas nas áreas de estudos e ampliando o contato teórico-científico entre a universidade-escola.

Neste contexto, o processo de ensino-aprendizagem precisa considerar o professor como mediador desse, propondo problemas para que o aluno possa, de acordo com seus conhecimentos prévios, progredir para um problema científico. Atrelado a isso, precisa-se focalizar a ação psicopedagógica da aprendizagem, que vem sendo negligenciada na formação dos professores. O que torna ainda mais difícil capacitá-lo a compreender sua prática docente, a aprendizagem dos alunos e as contradições vivenciadas no dia-a-dia (Castellar, 2015).

O professor atua articulando conceitos que serão trabalhados em sala, com as habilidades de ensinar e pensar, levando em

consideração o desenvolvimento cognitivo do aluno. Esse sujeito deve se utilizar de práticas da psicologia, mas com autonomia, para fazer com que a disciplina não seja apenas uma descrição da realidade sem sentido. Diante disso, a educação em uma sociedade burguesa orientada pela lógica do capital, onde interesses e estratégias se confrontam, a mudança na lógica do ensino terá um longo percurso.

O primeiro passo para confrontar essa realidade é demandar a existência de uma infraestrutura adequada de ensino e aliar materiais didático-pedagógicos com o planejamento de aula. Fundamentar a concepção de aprendizagem na prática do professor e na sua condição pedagógica, promovendo operações mentais e conceitos para a vida dos alunos é o mínimo para começarmos a pensar sobre a formação docente e o ensino de geografia.

4 A EXPERIÊNCIA DOCENTE NO INÍCIO DA GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

A experiência docente no início da graduação em Geografia é um aspecto fundamental para a formação de professores competentes e comprometidos com a educação. Durante essa fase inicial, os alunos têm a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica e refletir sobre a teoria aprendida em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o ensino.

O Programa Licenciandos nas Escolas (PROLICE), é um projeto desenvolvido pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). O programa institucional objetiva fortalecer a formação

docente das diversas licenciaturas, aproximando os estudantes de graduação da prática diária das escolas da educação básica, integrando a universidade e a escola. Nesse contexto, o Programa de Licenciandos/as na Escola (PROLICE), desempenha um papel crucial, permitindo que os estudantes interajam com a realidade escolar, enfrentem desafios e compreendam as dinâmicas do ambiente educativo.

Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio é um espaço de articulação entre teoria e prática, onde o futuro docente pode experimentar diferentes metodologias e abordagens pedagógicas. Essa vivência é essencial para a construção de uma identidade profissional sólida, especialmente em um contexto educacional que exige cada vez mais a capacidade de reflexão crítica sobre a prática docente. A formação inicial não se restringe apenas aos estágios. Programas institucionais como o PROLICE promovem a formação continuada, incentivando a reflexão e a análise crítica sobre as experiências vividas nas escolas.

A importância da reflexão crítica é ainda mais evidente na formação de professores para a escola agrícola, onde a disciplina de Geografia desempenha um papel fundamental na compreensão dos aspectos geográficos e no desenvolvimento sustentável. A relação entre professor e aluno deve ser pautada na construção conjunta do conhecimento, em consonância com a visão de Paulo Freire, que enfatiza a importância do diálogo e da interação no processo educativo. Para o pensador, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o que coloca o professor como um mediador e facilitador da aprendizagem.

Na Escola Agrícola, o professor de Geografia tem a responsabilidade de estimular o pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a refletir sobre as complexas relações entre o meio ambiente, a agricultura e a sociedade. Essa abordagem exige que o docente se envolva na realidade dos alunos, utilizando exemplos e estudos de caso relevantes para o contexto agrícola, tornando o aprendizado mais significativo. Por outro lado, a participação ativa dos alunos é igualmente essencial. Freire destaca que “ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade”, mas o aprendizado demanda abertura, participação e curiosidade dos estudantes.

Atividades práticas que envolvam a observação e análise de elementos geográficos presentes na escola agrícola, como o manejo sustentável de recursos naturais e a integração com a comunidade local, podem despertar o interesse dos alunos pela disciplina. Assim, a experiência docente no início da graduação se torna um espaço de construção do conhecimento, onde o diálogo, a abertura para a compreensão e a participação ativa dos estudantes são elementos essenciais para a formação de profissionais conscientes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade no campo.

Em suma, a experiência docente mediada por programas como o PROLICE é fundamentada para a formação de professores preparados para os desafios da educação contemporânea. Essa vivência prática, combinada com uma reflexão crítica e contínua, contribui para a construção de uma educação mais significativa e transformadora, preparando os futuros educadores para atuar de maneira eficaz e comprometida em contextos variados. A impor-

tância deste projeto para o fortalecimento da educação prestada aos estudantes de graduação de nível superior e o desenvolvimento de ações voltadas à educação básica, demonstram o empenho da universidade pública em desenvolver e promover um ensino de qualidade.

5 PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA

O núcleo do PROLICE “Geografizar a formação docente numa perspectiva crítica”, do Departamento de Geografia de Itabaiana atuou na Escola Agrícola do agreste sergipano, a Escola Técnica Agrícola Prefeito João Alves dos Santos.

A escola atende os anos finais do ensino fundamental, é integral e pública, localizada no Povoado Roncador, zona rural do município de Itabaiana, Sergipe. Durante nossa vivência na escola, seu edifício encontrava-se em reformas para proporcionar uma melhor infraestrutura física e acomodação do espaço para os alunos. (Figuras 1 e 2).

Figura 1 — Fachada da Escola Agrícola



Figura 2 — Lateral da Escola Agrícola



Fonte: Acervo Fotográfico PROLICE, 2023

A primeira visita do núcleo ocorreu em onze de maio de 2023, a fim de conhecer as dependências e os profissionais que atuavam na unidade escolar. O núcleo esteve presente na Escola Técnica Agrícola durante cinco meses, com uma visita presencial semanalmente às segundas-feiras, durante as aulas do professor de Geografia, José Antônio Cunha. Neste dia da semana a carga horária matutina do professor preceptor dividia-se entre três aulas de 50 minutos cada, respectivamente no sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental da escola.

A escola até 2023 possuía 14 funcionários e era composta por oito professores, sendo três deles contratados: História, Ciências e Língua Portuguesa. As turmas eram formadas em média por 20 alunos, de maioria masculina e com algumas distorções entre idade-série. As aulas do professor de Geografia ocorriam duas vezes por semana, às segundas e quintas-feiras, no período matutino.

Durante nossa vivência trabalhamos de maneira coletiva com o professor de Geografia da escola, prestando suporte ao planejamento e a continuidade dos conteúdos trabalhados na disciplina. Ao mesmo tempo, identificando os elementos que compunham aquele espaço rural e como ele se relacionava com os alunos, e com a nossa formação em Geografia.

A Escola Técnica Agrícola, fundada e mantida pelo município de Itabaiana desde 1997, criada para atender as demandas educacionais das comunidades de camponeses e agricultores rurais, constitui uma exceção dentro das escolas do Estado e do próprio município. Em Itabaiana ela é a única unidade escolar pública dedicada ao ensino de teorias e práticas agrícolas. O que impressiona, frente às constantes pressões e ataques a favor do desmonte e do fechamento de escolas rurais por todo o Estado.

Os movimentos de disputa por território — território camponês versus território capitalista — e a sua difusão em Sergipe, implicaram em sérias consequências tanto para as escolas rurais, quanto para a vida do homem do campo. Nos territórios sergipanos, entre 1998 e 2021, o Alto Sertão Sergipano foi a região que apresentou o maior percentual de fechamento de escolas rurais (65,3%), percentual que não se distancia das demais regiões:

[...] sublinha-se que entre os oito territórios, cinco fecharam mais de 45% de suas escolas da zona rural: Alto Sertão, Centro Sul Sergipano (51,5%), Médio Sertão (49,2%), Sul Sergipano (48,6%) e Agreste Central (43,5%). É também nesses territórios onde se ampliam as áreas de terras com lavouras comerciais, assim como as políticas de fortalecimento dos monocultivos

do milho (o caso do Sertão sergipano) a laranja, no Centro Sul e a cana-de-açúcar, indo da Zona da Mata ao Baixo São Francisco (Carvalho, 2021, p. 214).

Somente entre 2007 e 2015, desconsiderando os dados de escolas paralisadas temporariamente, o total de escolas rurais extintas no Estado ultrapassava mais de 290 unidades educacionais (Correia, 2018, p. 126). No contexto do Agreste Sergipano até 2015, onde a Escola Técnica Agrícola está localizada, acompanhada também pelo fechamento de 33 escolas do campo, o número de matrículas tanto urbanas quanto rurais reduziram. Segundo dados do censo escolar não houve aumento de matrículas em nenhum território:

O Agreste Central que fechou 43,5% das escolas da zona rural, no período de 1998 a 2020, foi o que mais reduziu matrícula na zona rural no período de 2000 a 2020 (49,7%), seguido do Alto Sertão Sergipano (44,3%) [...] ou seja, nesse território as redes públicas de ensino, municipal e estadual, nas zonas rural e urbana, estão diminuindo o atendimento à população ou esta deixou de procurá-las [...] (Carvalho, 2021, p. 221).

Em 2023, segundo dados divulgados pelo censo escolar, a Escola Agrícola tinha 91 alunos matriculados na etapa do ensino fundamental (Brasil, 2023). Identificamos que a maioria destes alunos provinham da cidade, um perfil diferente do que a escola costumava atrair nos anos iniciais de funcionamento, filhos de agricultores e camponeses. Apesar de continuar sendo uma escola rural voltada para as comunidades agrícolas de seu entorno, a unidade escolar hoje conta com menos filhos dos homens e mulheres “da terra”.

Essa condição pode ser explicada tanto pelo crescimento das áreas rurais destinadas às práticas agrícolas comerciais no entorno da unidade, especialmente a cultura do milho, que necessita de pouca mão-de-obra e de baixa qualificação, onde as crianças e os jovens são alocados pelas famílias, deixando de lado a escola; quanto a falta de investimentos públicos municipais que destina recursos à escola apenas pelo quantitativo de alunos matriculados a cada ano letivo, indo na contra-mão de políticas para fortalecer as práticas técnicas e melhorar as condições de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Dentre os maiores desafios encontrados pelo núcleo podemos citar a falta de recursos didáticos como impeditivo para dinamizar as aulas de Geografia, com falta de televisores, projetores e laboratório para as aulas práticas. Inclusive, os livros didáticos ficavam guardados na escola, embora o quantitativo de alunos fosse baixo ainda não era suficiente para todos, do mesmo modo eles não estavam em bom estado de conservação e se encontravam desatualizados.

Como os alunos em sua maioria não moravam no campo, tinham que acordar cedo e saírem de casa antes mesmo do café da manhã para pegar o transporte escolar. Nesse ínterim percebemos que durante as primeiras aulas do período matutino, antes do intervalo para o lanche, os alunos reagem pouco à aula de Geografia e se encontravam menos concentrados durante a explicação. O inverso ocorria nas turmas seguintes após o intervalo, maior entusiasmo e interação com a aula.

Nesse contexto, notamos também a desconexão dos alunos em relação ao espaço da escola agrícola, trazido por um sentimento de isolamento e não pertencimento. Historicamente as escolas rurais surgem a partir das reivindicações e da luta dos movimentos sociais do campo pela garantia de acesso à educação e pela diminuição das disparidades sociais, alinhadas a uma visão ideológica de mundo que reafirma o campo e os sujeitos do campo como agentes produtores e reprodutores do espaço, com Geografias específicas.

Os alunos do campo, em geral, mantêm uma relação mais íntima com o território rural porque essa é a realidade que eles vivenciam e se habituaram, em razão da sua herança familiar, ou até mesmo de seu desejo de continuar a vida trabalhando no campo. Essa ligação com o território camponês não é fácil de ser acessada pelos alunos que moram na cidade, ora o sentimento de pertencer ao território não é o mesmo que os alunos do campo, a realidade deles foram construídas de maneiras diferentes, pois a importância do campo, para além das técnicas agrícolas, não lhes foram ensinadas.

Resgatar o verdadeiro significado do campo seja talvez o maior desafio. Reconhecer o avanço do conflito de classes e o papel do agronegócio, da agricultura de mercado, do capital para o capital, enquanto agente de destruição do território camponês é primordial. Esse movimento gerido pelo capital aos poucos vai solapando os movimentos sociais rurais e enfraquecendo a defesa e a luta por uma educação do campo e para o campo, contribuindo ao mesmo tempo para agravar ainda mais a questão agrária e aumentar o controle e a concentração de terras na mão de poucos.

Acreditamos que para formar cidadãos críticos e comprometidos em solucionar os problemas da realidade, devemos contribuir para que eles se localizem e compreendam o mundo em que vivem (Moraes, 2009). Que entendam como território é produzido espacialmente e identifiquem as relações de disputa e de poder que transformam a natureza. Que investiguem o significado dos lugares e descubram a sua própria Geografia. Mas o que fazer quando ela está deixando de existir?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente em geografia se faz importante no processo de ensino-aprendizagem, pois, deve ir além da transmissão de conteúdo, sendo capaz de desenvolver uma compreensão crítica do mundo. Com as vivências obtidas em sala de aula os discentes conseguem perceber e se adaptar aos diversos problemas que acontecem no chão escolar.

Toda experiência dentro e fora de sala, foram importantes para análise de como a educação tem sido tratada nos dias atuais, e como a geografia pode se ajustar a cada adversidade, problemas estruturais e principalmente, na nova geração de alunos, isso ajuda aos prolicianos a terem ideias mais versáteis de como promover acessibilidade aos estudante, dada suas condições atuais. Dessa forma, é a partir dessa observação que se pode formular uma ideia aproximada do tipo de docente que queremos ser no futuro, vivenciamos em prática, como a geografia pode mudar com o tempo e como todos podem ser afetados com isso, sendo alunos do ensino fundamental, até professores em formação docente.

Os acadêmicos que trabalharam na Escola Técnico Agrícola Prefeito João Alves dos Santos tiveram a chance de reconhecer a importância do campo como espaço vivido, com história, identidade, resistência e práticas sociais que contribuiu como um alicerce na troca de saberes e experiências capaz de transformar e executar uma educação pública de qualidade. Com destaque para a particularidade de vivenciar uma Escola Técnico Agrícola comprometida com o desenvolvimento dos estudantes, e que pode ser potencial transformador no território.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Tereza Simone Santos de. **A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira**. Tese (doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2021.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Formação de Professores e o Ensino de Geografia. **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 51–59, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/374>. Acesso em: 18 maio. 2023.

CASTRO, Iná Elias, GOMES, Paulo César da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e Temas**. 5ª edição. Bertrand: Rio de Janeiro, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos CEDES, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **CENSO AGROPECUÁRIO 2017: resultados definitivos**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/agricultura-e-pecuaria/21814-2017-censo-agropecuario.html?edicao=25757&t=publicacoes>. Acesso em: out. 2024.

MARQUES, Marta Inês Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista Nera**, n. 12, p. 57-67, 2012.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. Bases da formação territorial do Brasil. **GEOGRAFARES**, Vitória, n. 2, p. 105-114, jun. 2001.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. *O sentido formativo da Geografia*. **São Paulo: IEA/USP**, 2012.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 17.ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ONU. *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em: [01.07.2023].

PIMENTA, S. G., & LIMA, L. M. *Estágio e Docência: formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Layanne Almeida De. OTTO, Camylla Silva. **A formação de professores de geografia:** um olhar para as estratégias metodológicas de ensino. Geosaberes, Fortaleza, v. 10, n. 21, p. 1 - 10, 2019.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia:** conceitos e temas. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2000. p. 77-116.

VANZO, Pedro Henrique. Questão agrária e campesinato: teoria e paradigma no contexto da corrente marxista clássica. **Sociologias Plurais**, v. 7, n. 3, 2021.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO MEDIANTE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Any Gabrielly De Oliveira Freitas¹
Bruna da Costa Viana de Jesus²
Maria Eduarda Santos de Jesus³
David Andrade Santos⁴
Maria José Carvalho Lima⁵
Diana Mendonça de Carvalho⁶

1 INTRODUÇÃO

1. Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS. Bolsista do Programa Licenciandos nas Escolas (PROLICE/DGEI/UFS 2023/2024). anyfreit16@gmail.com

2. Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS. Bolsista do Programa Licenciandos nas Escolas (PROLICE/DGEI/UFS 2023/2024). vianabruna230@gmail.com.

3. Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS. Bolsista do Programa Licenciandos nas Escolas (PROLICE/DGEI/UFS 2023/2024). nascimentoeduarda187@gmail.com.

4. Graduando do curso de Licenciatura em Geografia do Campus Prof. Alberto Carvalho/UFS. Bolsista do Programa Licenciandos nas Escolas (PROLICE/DGEI/UFS 2023/2024). davidandrade22177@gmail.com.

5. Supervisora na Escola Municipal Profª Clara Meireles Teles.

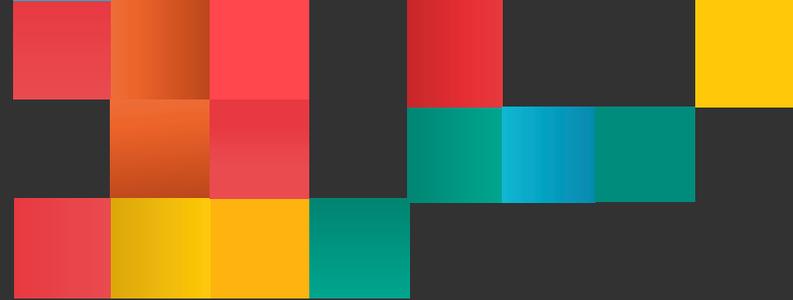
6. Professora Drª do DGEI//UFS/ Campus Alberto Carvalho. E-mail: dianamendoncadecarvalho@gmail.com.

A construção do conhecimento geográfico requer a compreensão da relação homem e natureza na configuração do espaço geográfico. Nesse contexto, fazer o aluno compreender essa relação não ocorre de forma fácil, sendo demandado afinidade e aproximação com a disciplina, assim como, com o professor, pois mediante parceria e apreensão da realidade vivida é possível apreender o sentido do espaço e assim, a função da ciência geográfica na sociedade.

Destarte, a relação professor e aluno é essencial para a construção da educação. Essa relação não pode ser definida por imposições e autoritarismo, mas por cooperação e respeito. Nesta contextura, o professor se torna ator fundamental na construção do conhecimento ao estabelecer diálogos, trocas de experiências e de valores com seus alunos. Desta forma, através de simpatia, diálogos, incrementos com metodologias diferenciadas, o docente consegue transmitir o conhecimento definido nos livros didáticos de forma calorosa e atraente ao aprendizado do estudante.

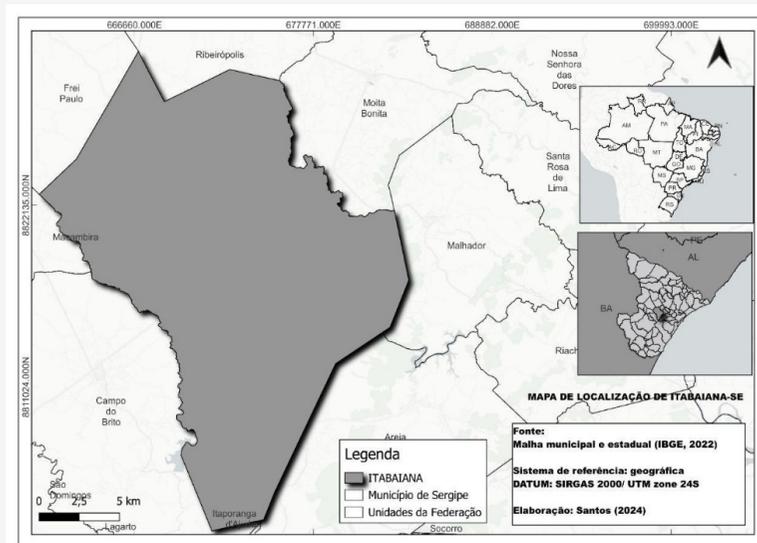
A relação professor-aluno é marcante para discentes e docentes no que se refere a produção de resultados, haja vista, se manifestar no estabelecimento de posicionamentos em relação à metodologia, avaliação e conteúdos trabalhados, que podem gerar ou não aprendizado, mediante intensidade interacional. Por isso, valida-se que essa relação não tende a ser igual ou persistente em todos os espaço- tempo do trabalho docente, pois a sociedade e suas demandas tem sido modificada, reverberando em novas vontades discentes.

Assim, pensar a relação professor e aluno é pensar também em novas formas do processo de ensino-aprendizagem, mediante espaço escolar, reflexão do contexto social dos atores envolvidos e da função docente no mundo atual. Isso porque, “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58).



Diante dessa condição, o presente artigo visa analisar a interação entre professores e alunos no contexto da sala de aula, especificamente no ensino de geografia do 6º ao 9º anos, oferecendo informações sobre essa prática didático-social do ensino no ambiente escolar, baseando-se em experiências e observações acumuladas ao longo de um ano na Escola Municipal Professora Clara Meireles Teles, localizada no centro de Itabaiana/Sergipe, como pré-requisito do Programa Licenciandos/as na Escola (PROLICE)^[1] (Figura 01). A pesquisa teve caráter empírico-analítico, com fundamentos qualitativos.

Figura 01 – Localização do município de Itabaiana/SE (2024).



Na vivência em sala de aula, observou-se que a aprendizagem docente em termos acadêmicos não é suficiente para lidar com as distintas realidades postas junto aos

^[1] Programa institucional da Universidade Federal de Sergipe, vinculado a Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

alunos, fazendo-se importante conhecer a realidade local e circunvizinha da escola, com o intuito de melhorar o atendimento prático dos discentes em sala de aula. Ademais, essa experiência foi essencial para os graduandos entenderem o contexto que serão inseridos após o fim da graduação, contribuindo assim, para a construção de uma educação de qualidade no país.

Neste enredo, os prolicianos em questão ofereceram e acompanharam aulas com uma abordagem tradicional, mas ocasionalmente adaptadas às dinâmicas e ritmos do conteúdo ensinado, estimulando a motivação dos alunos. O foco principal era transmitir conhecimento de maneira eficaz, incentivando os alunos a aprenderem de forma autônoma, enquanto se definia vínculos afetivos entre os estagiários, alunos e professora.

A importância aferida a aprendizagem docente para a prática em sala de aula deve estar prevista nas diretrizes da escola, no Projeto Político Pedagógico da unidade, condicionando aos licenciandos a aprendizagem necessário diante dos preceitos institucionais locais e nacionais, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). O contexto profissional, social e individual permite aos acadêmicos adquirirem conhecimentos críticos a respeito das diversidades e dos desafios a serem enfrentados frequentemente em sala de aula.

Portanto, por meio do Prolice houve a oportunidade de vivenciar, avaliar e analisar como realmente funciona o contexto da Educação Básica, nos procedimentos de

funcionamento de uma unidade escolar e de variadas salas de aula por ano de ensino, isto é, no como é dar uma aula de geografia, fazer o planejamento pedagógico e lidar com os alunos, nas suas especificidades e na condição de aprendiz. Fatos que contribuíram para a construção deste artigo, mediante o enumerar de ações teórico-práticas desenvolvidas mediante relação professor- aluno e escola-acadêmicos.

2 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

A relação professor-aluno marca de forma bastante profunda a formação do indivíduo, pois além de passarem longo período juntos no ambiente escolar, estes aprendem os conteúdos, como também aprendem a se relacionar e confiar em seus docentes. Esse relacionamento influencia na aprendizagem das matérias/disciplinas. No caso da geografia, esse relacionamento pode começar pelo reconhecimento dos espaços vividos por ambos, haja vista, a importância de integrar a realidade local como um diferencial no processo de aprendizagem, a partir da lógica de espaços comuns e diferentes entre ambos, permitindo assim compreender o mundo a partir das experiências vivenciadas.

Assim, a disciplina de conhecimento geográfico busca compreender o conjunto de relações sócio espaciais vivenciadas diariamente, tanto em contextos pessoais quanto globais. Nesse cenário, o espaço é moldado pelo homem, impactando, influenciando e exemplificando a construção do conhecimento geográfico do aluno. Portanto, é crucial abordar a disciplina de forma mais aprofundada na sala de

aula, utilizando métodos que facilitem a aprendizagem e compreensão dos alunos em relação ao mundo que vivem e às suas próprias experiências (Olivira, 2008). Tais métodos têm o potencial de auxiliar na jornada educacional e na resolução dos desafios cotidianos.

Contudo, no ensino-aprendizagem em geografia e de outras disciplinas, os livros são essenciais como método de ensino, mas eles não suprem todo conteúdo e, assim, sendo o docente forçado a buscar outros meios para transmitir o conhecimento. Foi isto que Oliveira (1994) quis referenciar sobre o uso dos livros didáticos, ao referendar que eles se tornaram essenciais para ensinar, porém eles não garantem nada sobre as mudanças constantes do nosso mundo, das ciências geográficas vivenciadas localmente ao longo de anos. Os procedimentos de informação e comunicação, mediante pesquisas e debates, são essenciais para que o aluno desenvolva o processo da construção do conhecimento, de forma individual e também coletiva, ao se ver como transformador do espaço vivido.

Então devemos aprender a respeitar as opiniões e o ponto de vista a respeito de assuntos previamente definidos, sem impor posicionamentos à discentes. Para tanto, se faz ideal a construção de questionamentos, que apure discernimentos sobre seu próprio mundo, por exemplo a sua casa, seu bairro, suas relações sociais e sentimentais (Alves, 2002).

Deste modo, a geografia como disciplina não apenas incentiva o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades de resolução de problemas, mas também promove o pensamento crítico. Nesse contexto, a escola desempenha

o papel de facilitadora das interações entre o processo de aprendizagem e o ato de ensinar. E, o principal objetivo da ciência geográfica na escola deve ser conscientizar e refletir o espaço geográfico, considerando o conhecimento que já vem com o aluno, mostrando para ele outros pontos de vista, de possibilidades e realidades (Silva, 2012).

A partir das diferentes reflexões sócio espaciais traçadas pelos discentes, pode-se estabelecer mediação no aprender a conviver, assim como, pontuar soluções para os problemas enfrentados na realidade por todos enquanto sociedade. Neste contexto,

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

Assim, destaca-se a relevância de vínculo afetivo entre professor e aluno, fazendo-se crucial que o professor não apenas ouça, mas também estimule o aluno aos estudos e diálogos, cultivando o interesse em aprender e almejar a um futuro mais promissor. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, respeito mútuo entre professor e aluno, além de estimular a curiosidade, satisfazendo o processo de ensino-aprendizagem e fortalecendo a comunidade escolar.

Neste quesito, a metodologia de ensino desempenha um papel crucial na aprendizagem do aluno, influenciando o entendimento do conteúdo. Na condição de incompreensão do conteúdo por parte do aluno, leva-se à atribuição de responsabilidade ao professor ou à própria aula, requerendo reflexão quanto ao ato de ensinar para não prejudicar a aprendizagem. Para contornar o desafio docente, faz-se necessário abandonar abordagens tradicionais e adotar uma postura mais amigável, sociável e metodologias mais atrativas por parte do docente, que induza a interação dos alunos em sala de aula.

Neste contexto, aderindo-se a um ensino mais humanizado, o professor se torna um profissional favorável na garantia de não apenas obter o sucesso quantitativo nas avaliações, mas também promover uma visão mais qualitativa, compassiva e capacitadora na resolução de problemas. Essa mudança na dinâmica de ensino contribui para um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz com critérios de distribuição de tempo e espaço predisposto no sistema educacional.

O sistema de ensino brasileiro precisa sair do método tradicional e convencional de educação bancária, descrito por Paulo Freire (1996) como uma educação vertical e unilateral, transmitindo conhecimento de forma vazia sem se preocupar com o aprendizado do aluno. Assim, o ideal seria começar a abordar estilos mais humanistas e próximos dos alunos.

No entanto, nem todas as escolas seguem essa linha de pensamento ou de modelos, cabendo ao professor esco-

lher como vai ser a sua forma de ensino. Por esse contexto, a Educação libertadora proporciona pensamento crítico e humanista, com a conscientização dos fatos e dos problemas, demarcando a necessidade do sistema educacional brasileiro abraçar métodos mais inclusivos, participativos e voltados para o desenvolvimento integral dos alunos, indo além da mera transmissão de informações para cultivar pensadores críticos e conscientes (Libâneo, 1994). Qualquer tipo de aprendizagem, informação ou emoção perpassa fatores da vida de uma pessoa, compondo-se como um conjunto importante para o indivíduo no meio em que está inserido e convivendo em sociedade.

De acordo com Papalia (2006), na teoria sociocultural de Vygotsky, as crianças aprendem por meio da interação social um vasto conjunto de informações. A experiência social que alicerçam as crianças desde seu nascimento proporciona a internalização de valores, desejos, modos de pensar e de agir, além de comportamentos. Por isso, o professor deve ser um mediador claro, honesto, compreensivo e livre para escolher como refletir o conhecimento já trazido pelo aluno, sem preconceitos e sem discriminar, a fim de contribuir para a construção do conhecimento científico e para a construção de uma sociedade justa e interativa. Então,

O ponto de equilíbrio para que a criança se sinta segura, em qualquer situação de sua vida, é o prazer, a satisfação de sentir-se capaz e amada. Isto vale para a aprendizagem das coisas mais simples às mais complexas. A criança deve ser levada a sério em suas opiniões e escolhas, tendo o direito de errar, começar de novo, investigar, descobrir e experimentar (MOLINA e SCHNORR, 2018, p.162).

Isto que Molina e Schnorr (2018) ressalta, só reafirma que o professor deve ser alguém próximo ao aluno e assim, preocupado em quebrar barreiras na educação, fazendo com que o aluno se sinta acolhido, importante e acredite em si, no seu potencial, no que ele tem a oferecer. Portanto, quando ocorre de o aluno não gostar da disciplina, a propensão é que ele também não goste do professor ou não queira estudar tal disciplina, acarretando queda no rendimento e não se importando em aprender. Ele precisa ser motivado no sentido contrário, a fim de mudar sua posição, precisando da motivação e interação dos mestres e alunos em aprender.

Sendo assim, a afetividade desempenha um papel construtivo nas relações entre os docentes, educandos e os conteúdos escolares. A qualidade da mediação pedagógica emerge como um dos principais fatores e determinantes para estabelecer vínculos positivos entre os alunos e os temas abordados. A escola, por sua vez, deve orientar-se para educar em prol das mudanças, da construção de autonomia e liberdade, buscando alavancar o lado positivo dos alunos. Além disso, precisa potencializar a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e responsabilidades sociais, capacitando-os para intervir na construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária para todos.

3 O ESPAÇO DA ESCOLA

O estabelecimento educacional Prof^a. Clara Meireles Teles está localizado na sede urbana do Município de Itabaiana/SE. A denominação foi definida em honra à professora Clara, que lecionava a disciplina de religião em escolas

públicas e privadas, sendo amplamente apreciada pela comunidade local. A unidade escolar não tem sede própria, estando inserida em instalações um tanto estreitas, divididas em três blocos de andares, cada um com 20 salas de aula. Monitores acompanham os alunos, orientando-os do ingresso nas salas e até no refeitório. No turno matutino atende a 437 alunos, enquanto no vespertino, atende a 369, incluindo o programa Eja especial.

A escola está equipada com uma biblioteca, cantina, banheiros, laboratório de informática e algumas salas com ar condicionado (figura 02). O refeitório é notavelmente espaçoso, os corredores e salas são decorados, mantendo um ambiente limpo e arejado. A equipe docente é composta por 50 professores e 6 profissionais administrativos. O planejamento pedagógico segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto o calendário seguido é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc).

Figura 02– Infraestrutura da Escola Municipal profª Clara Meireles Teles (2023).



Ao longo de uma década, a escola tem recebido alunos para estágios, mediante termos de cooperação sobretudo com a UFS, sendo que todas as disciplinas têm professores designados, inclusive contratando profissionais em áreas específicas conforme se faça necessário. No entanto, a escola carece de materiais e recursos pedagógicos que promovam a interação entre os alunos. Apesar disso, a metodologia de trabalho utilizada pela professora de geografia, com a qual houve o acompanhamento acadêmico dos prolicianos, torna as aulas leves, tranquilas e fluidas, facilitando a transmissão eficaz do conhecimento aos alunos. Ainda assim, a escola desenvolve, seguindo o calendário escolar, projetos e atividades com intuito de estimular os alunos na sua formação crítica e cidadã.

4 TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA NA ATIVIDADE DOCENTE

Na Escola Municipal Prof. Clara Meireles Teles, a professora de geografia na ativa no turno matutino mantém uma

relação de confiança, companheirismo e credibilidade, tanto com os Prolicianos, como com os discentes em geral (Figura 03). Ela passa o conteúdo de forma integral e igualmente para todos, promovendo interação com os alunos, estabelecendo diálogos de forma calma e espontânea; sempre adaptando o conteúdo para facilitar o aprendizado. Aspecto que demonstra a liberdade com a qual o professor cria uma relação de cooperação e respeito entre docentes e os discentes, como aconselha Nidelcoff (1975).

Figura 03 – Experiência dos proliciano em aulas de geografia na Escola Municipal profª Clara Meireles Teles (2023).



Fonte: Costa e Santos (2023).

A profissional de geografia demonstrou que sua atuação tem sido dificultada pela formação inicial dos discentes, que sofreram muito com a forma de ensino durante o período do Covid-19, isto é, muitos alunos ainda sofrem as consequências da forma de ensino remoto. Por isso, ela faz

questão de dividir os capítulos do livro por unidades, de forma sucinta e considerando os mais essenciais para que os discentes estudem e aprendam aos poucos, sem prejudicá-los, refletindo o que Freire (1996) considera: “Não existe docência sem discência”.

Com isso, pode-se afirmar que o docente ao mesmo tempo em que ensina e transmite seus conhecimentos, ele também aprende com os alunos, pois existem experiências e estabelecimentos de vínculos advindos da convivência de todos os dias (FREIRE, 1996). Deste modo, ambos de forma interacional aprendem uns com os outros e mesclam suas experiências. Segundo Oliveira (2012) essa experiência, de forma concreta, “[...] deverão ter interligamento e coerência dentro do que é ensinado, pois o vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação deste com as demais instâncias são fundamentais para a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2008, p.79).

Ainda segundo Oliveira (2012), o contato social entre o conhecimento transmitido pelo professor e a realidade do aluno aprimora a aprendizagem, permitindo que o aluno se perceba como um agente transformador do ambiente em que vive.

Todavia, inúmeros são os desafios que esse profissional tende a enfrentar diariamente, os quais podem ser enumerados: 1- as transformações no cenário educacional; 2- a desvalorização da profissão; 3- as batalhas por direitos e salários justos; bem como, 4- a necessidade de inovação e adaptação às tecnologias e ao estilo de vida acelerado imposto a sociedade. Soma-se ainda, a escola sem

recursos pedagógicos que tendem a desmotivar e desinteressar professores e alunos para a lida na construção de uma educação justa e de qualidade.

Deste modo, a escola não pode ser vista como espaço somente da equipe escolar, mas sim, como espaço de toda a sociedade. Sendo um espaço social, todos os cidadãos são sujeitos co-partícipes da construção da educação que se deseja. E nessa construção faz-se necessário a parceria de todos em termos colaborativos para o fornecimento da educação social digna.

5 A VIVÊNCIA DOS PROLICIANOS NA ESCOLA PROF^a. CLARA MEIRELLES

A vivência escolar de forma amigável e formal é um preceito para o processo de ensino-aprendizagem efetivo. Na realidade observada na Escola Municipal Prof^a Clara Meireles Teles, junto a professora e seus alunos, houve uma troca de parceria e colaboração. No início, as prolicianas tiveram vergonha de se fazerem presentes na sala de aula de um docente já tão experiente, mas os próprios alunos nos deixavam motivados e alegres quando anunciavam a nossa chegada, dizendo “as estagiárias da professora de geografia”.

A experiência como prolicianas foi bastante proveitosa, pois pudemos aplicar diversas atividades, dinâmicas relacionadas com o conteúdo, revisões para a prova e também, percebemos como os alunos se comportam em sala de aula, o que eles entendem, quais as dúvidas comuns, como ficam em semanas de prova, o seu comportamento e como prestam atenção quando a professora está explicando.

Percebemos que o perfil dos alunos de uma escola urbana é totalmente diferente de uma escola rural, diante dos problemas de mau comportamento ou por gracinhas feitas dentro da sala de aula. A docente nos chamou a atenção para casos de *bullying* e brigas dentro da escola entre colegas motivadas por maus tratamentos, como também chamou a atenção para a desvalorização dos docentes por parte dos discentes, em função da matéria ou da metodologia e da didática do docente.

O outro fator que gerou incomodo foi a questão de as salas terem grades nas janelas, algumas estarem em bom estado e outras não, com carteiras relativamente novas. Além disso, somou-se a ausência de projetores nas salas, assim como a necessidade de agendamento prévio para o uso de apenas um equipamento que fica num auditório; e falta de acesso a outras possibilidades de ensino na aula.

Contudo, a escola por está dentro de um edificio de três andares, conta com monitores para acompanhar discentes autistas desde a sala até o banheiro e ao refeitório. Cada turma tem em média um aluno com autismos em graus diferentes. Dos que as prolicianas estabeleceram contatos, dois deles são sociáveis com as respectivas turmas e hiperativos, enquanto o outro é mais recluso na dele com um grau mais forte, sendo o cuidado maior.

Nesse cenário, a professora demonstrou excelência em suas didáticas e explicações, com intuito de promover a inclusão geográfica, utilizando-se de exemplos atuais relacionados aos temas abordados. O enfoque da docente deixou as prolicianas confortáveis, sempre se preocu-

pando em saber se estávamos compreendendo e como nos sentíamos, mostrando-se extremamente educada.

Por fim, deu para colher muitos frutos, sobretudo no que concerne a labuta de sala de aula, mediante vivenciam do como é ser professor, sobre como elaborar plano de aula, sempre se organizando para um plano B. Deste modo, a experiência traçada na escola foi incrível e enriquecedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar não é uma tarefa fácil e a vivência na Escola Municipal Professora Clara Meireles Teles provou quão difícil é observar as lacunas do processo de ensino-aprendizagem quando se esta na ativa. E nessa observação, validar que se precisa de uma educação construtiva crítica e libertadora para a sociedade de forma geral.

Neste contexto, reintera-se a necessidade da afeitividade, observação e proximidade com os alunos. Aspecto que foi vivenciado mediante o uso do diálogo como uma forma de respeitar os conhecimentos que são trazidos por cada indivíduo. Isso porque, ao trabalhar nessa perspectiva, aumenta-se a capacidade de haver uma troca rica em conhecimentos de vida, princípios morais, éticos e que possam gerar questionamentos e reflexões acerca da realidade social e educacional do aluno e como ele poderia agir para mudar essa realidade. Construção que ocorre mediante o uso de metodologias que investiguem os alunos no levantamento de problemas geográficos no mundo real/vivido, orientando-os a analisá-los e desenvolver habilidades para a resolução dos mesmos.

O referido encaminhamento faz do professor um profissional mais acessível e comprometido, atendendo as necessidades e anseios dos discentes, a partir de conversas que os encorajem e façam-os acreditar no seu potencial. Neste quesito, a função principal do professor de geografia é de ser dinâmico, inovador e criativo na promoção de aprendizagens de forma significativa, rompendo barreiras do ensino meramente técnico e restrito.

Sendo assim, a relação professor-aluno deve prezar por uma formação que instigue curiosidade, mas também estimule seu olhar crítico e ativo, no sentido de explorar o mundo real e o campo geográfico. O docente em geografia deve agir no sentido de ajudar seu aluno a refletir sobre o espaço, os problemas nele existentes e a forma atuação da sociedade, pois as realidades são díspares. Nesta perspectiva, mostra-se aos alunos que só com visualização e reflexão, mediante luta, se consegue vencer os conflitos e ausência de efetividade de seus direitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. – São Paulo: Cortez, 1994.

MOLINA, J. e SCHNORR, S. Afetividade E A Relação Professor-Aluno No Processo De Ensino E Aprendizagem. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano. 11 v. 11 n. 22 jan-jun 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1132/406>. Acesso em 20 out. 2023.

NIDELCOFF, M. Teresa. **Uma escola para o povo**. 23º ed. General Jardim, SãoPaulo: Brasiliense, 1975.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 1994.

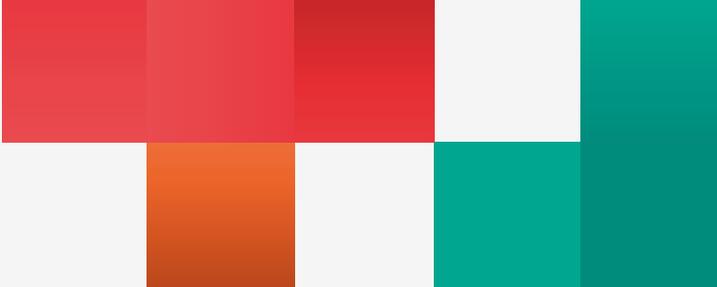
OLIVEIRA, M. M. O processo de ensino-aprendizagem na geografia: uma revisão necessária. **Revista OKARA: Geografia em debate**. João Pessoa, PB, v.2, n.1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/viewFile/1807/2703>. Acesso em 05 jan. 2024.

OLIVEIRA, S. R. F. de. O que fomos, o que somos e o que queremos ser: uma reflexão sobre a docência. **História & Ensino**, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2005v11n0p63>. Acesso em 10 dez. 2023.

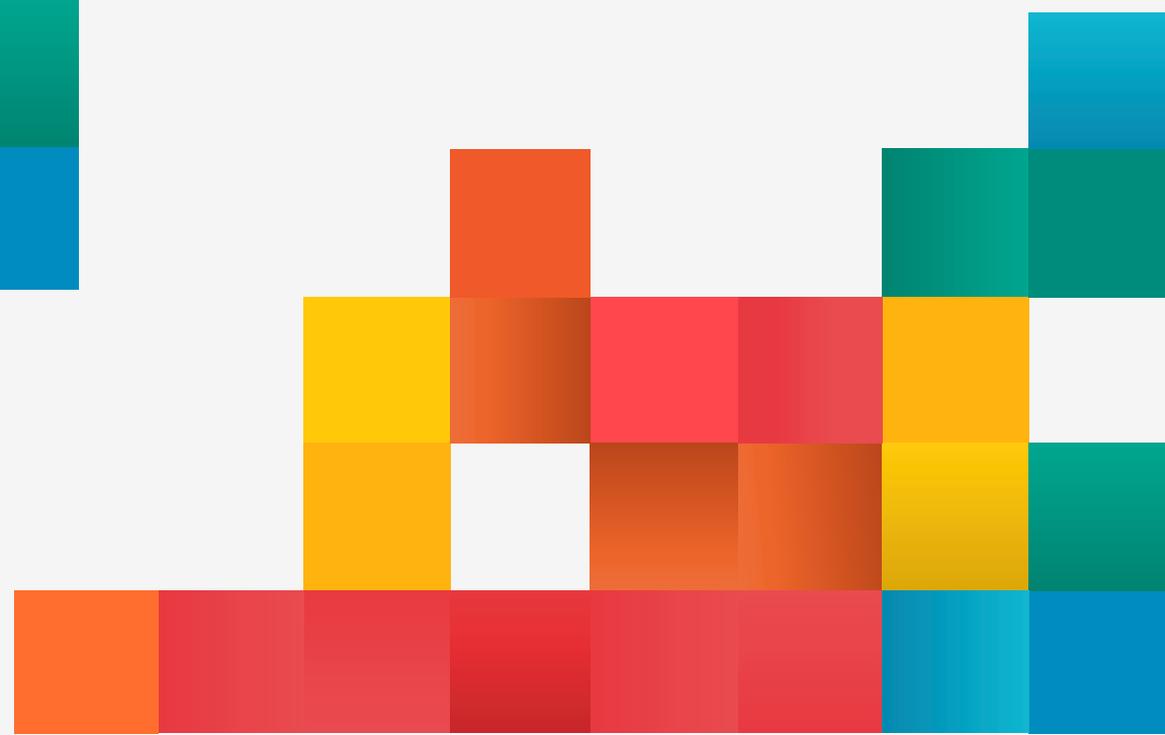
PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, M. Do S. F. e SILVA, E. G. Da. O Ensino da Geografia e a Construção dos Conceitos Científicos Geográficos. **VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão, 2012. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10180/7/6.pdf>. Acesso em 18 abr. 2024.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009.



METODOLOGIAS



ANTOTIPIA COMO PROPOSTA PARA O ENSINO DE QUÍMICA

Heloisa de Mello¹

Adrielle Fontes de Jesus²

Alécia Santos Barreto³

Davi dos Santos⁴

Dominique dos Santos Nascimento⁵

Jackson Silva Santos⁶

José Wedson de Jesus Santos⁷

Sabrina Santana Mendonça⁸

INTRODUÇÃO

Durante décadas, o ensino escolar esteve predominantemente centrado na transmissão de conteúdos teóricos, negligenciando, na maioria, a prática e a experimentação. Contudo, essa abordagem está gradativamente evoluindo, impulsionada por estudos epistemológicos que ressaltam a importância do modelo indagativo. Conforme destacado por Loucks-Horsley e outros (2010). Esse modelo reconhece a inteligência do professor ao propor atividades lúdicas que estimulam a aprendizagem experimental, incentivando a busca por dados relevantes e promovendo uma nova compreensão por meio da formulação e investigação de perguntas próprias. Essa abordagem dinâmica no ensino é essencial para estimular o engajamento dos alunos e facilitar a assimilação do conteúdo proposto.

No contexto específico do ensino de Química, torna-se ainda mais crucial adotar estratégias metodológicas e inovadoras que promovam uma aprendizagem significa-

tiva. A interdisciplinaridade, combinando conteúdo científico com experiências práticas, permite aos alunos estabelecer conexões relevantes entre os conceitos químicos e suas vivências cotidianas. Diante desse desafio, as unidades didáticas surgem como instrumentos essenciais para estruturar o planejamento das aulas, estabelecendo objetivos claros, definindo conhecimentos a serem adquiridos e selecionando métodos e recursos que incentivem a participação ativa dos alunos. Nesse contexto, a antotípiia se destaca como uma oportunidade envolvente para contextualizar o ensino de Química, de maneira prática e criativa, promovendo não apenas a compreensão dos conceitos químicos, mas também estimulando a expressão artística dos alunos. O relato dessa experiência, visa não apenas despertar o interesse pelo conteúdo de Química, mas também preparar os alunos para uma abordagem mais integrada entre ciência e arte.

1. Docente. helodemello@academico.ufs.br.

2. Graduando do curso de Química Licenciatura / DQCI.

3. Graduando do curso de Química Licenciatura / DQCI.

4. Graduando do curso de Química Licenciatura / DQCI.

5. Graduando do curso de Química Licenciatura / DQCI.

6. Graduando do curso de Química Licenciatura / DQCI.

7. Graduando do curso de Química Licenciatura / DQCI.

8. Graduando do curso de Química Licenciatura / DQCI.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Foram elaboradas duas unidades didáticas, no período de janeiro a dezembro de 2023. O núcleo foi composto por seis (06) estudantes do curso de Química Licenciatura. Inicialmente, os licenciandos tiveram o primeiro contato com os processos experimentais, químicos e artísticos da técnica da antotíпия. Foram realizadas aulas, rodas de conversas e leitura de artigos necessários para a compreensão sobre a química envolvida nos corantes vegetais. Os licenciandos produziram suas antotíпии com diversos extratos vegetais, aquosos e alcoólicos, e os escolhidos para elaboração das aulas foram: a beterraba (*Beta vulgaris L.*) e o urucum (*Bixa orellana*). Os materiais utilizados para produção dos extratos e das antotíпии foram de baixo custo, atóxicos e adquiridos no comércio local. Para a extração do corante da beterraba, foram utilizados etanol e diclorometano, e do urucum, somente o etanol. Para produção das antotíпии, os materiais utilizados foram: papel sulfite, porta-retratos, presilhas e pinceis. E as matrizes foram: plantas, galhos, autorretrato e fotografias impressas em folha de acetato. Elaboraram-se também diversos materiais de apoio para serem utilizados nas aulas do 1º e 3º anos do ensino médio, na disciplina de artes do professor supervisor Silvio Ricardo Ferreira Chagas, do Centro de Excelência. Dr. Augusto César Leite, escola estadual localizada na cidade de Itabaiana - SE.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades foram desenvolvidas mediante reuniões semanais com os licenciandos, o professor da escola

envolvida e coordenada pela professora orientadora. Foram formados dois grupos de alunos (dois grupos de 3 estudantes), para a elaboração de um plano de regência para cada um. O plano foi composto por: um tema gerador de interesse, apresentação e justificativa, objetivos, duração, estratégias metodológicas, avaliação, bibliografia e/ou referências.

As aulas foram elaboradas explorando os temas da química, conforme a disponibilidade da turma ofertada pelo professor supervisor na escola e o corante escolhido. Após a divisão dos integrantes em dois grupos, os temas escolhidos foram: solubilidade e polaridade das moléculas referente ao primeiro ano do Ensino Médio, e os grupos funcionais dos compostos orgânicos referente ao terceiro ano, e os corantes foram a beterraba e o urucum levando em consideração a disponibilidade no mercado e a coloração que despertou mais atenção.

As unidades didáticas produzidas consistiram em duas aulas, uma teórica, abordando o conceito químico, e outra experimental, para a produção das fotografias. Foram realizados testes em laboratório para validar os experimentos propostos e sua contextualização dentro dos temas abordados. Além disso, foram elaborados materiais didáticos para auxiliar na aplicação das aulas para alunos do Ensino Médio, utilizando os recursos de apresentação de slides, aplicativos de jogos dinâmicos, roteiro experimental, recursos audiovisuais e textos de apoio para leituras, bem como, brindes de antotíпия para divulgação das ações do núcleo do Prolice.

As experiências da participação dos licenciandos na construção desse trabalho, foram expostas em eventos, como no Seminário de Pesquisa em Docência em Química (IV Sepedoqui), um evento interno do curso de Licenciatura em Química do Campus Itabaiana, que consiste em rodas de conversa, trocas de experiências, apresentação de trabalhos de disciplinas e dos programas de incentivo à docência na II Feira de Competição de Experimentos Químicos do Agreste Sergipano (II Fecase) e na Semana Acadêmica (IX SEMAC).

Para a Fecase, foram produzidos banners utilizados como materiais de apoio para a exposição dos trabalhos. Ressalta-se que esse foi o primeiro contato dos estudantes com os alunos das escolas que visitavam a feira de ciências e em meio ao entusiasmo e nervosismo, os integrantes do núcleo guiaram os alunos das escolas para a exposição. Cada grupo abordou os conceitos químicos envolvidos na antotopia com experimento demonstrativo, jogos com perguntas e respostas, explicação com apoio dos banners e distribuição de brindes produzidos para divulgação do trabalho. Assim, se criou um ambiente de aprendizado e troca de conhecimento, proporcionando uma experiência recompensadora para os estudantes ganharem mais confiança para ensinar a cada novo aluno que se aproximava.

Durante a semana acadêmica da UFS (IX SEMAC), os diferentes núcleos e áreas do conhecimento do Prolice, participaram de troca de experiências de seus trabalhos. Nosso núcleo utilizou a experiência na construção das aulas e da preparação dos materiais de apoio, para contribuir e trocar

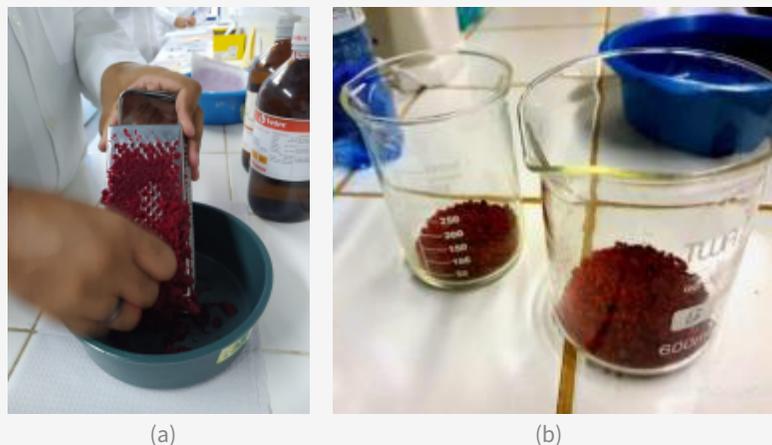
ideias com os demais graduandos do Campus presentes no evento. E agregando na experiência de formação docente possibilitada pelo Prolice em 2023, durante a IX SEMAC, foi ofertado um minicurso sobre “Os Corantes e suas Possibilidades Artísticas” pela professora coordenadora do núcleo, onde os estudantes puderam participar como monitores e ouvintes do minicurso, sendo essa uma oportunidade para aprofundar ainda mais e ampliar seu conhecimento sobre o tema.

RESULTADOS

A integração entre arte e ciência tem sido reconhecida como uma abordagem pedagógica poderosa, capaz de estimular a criatividade, o pensamento crítico e a compreensão conceitual. Neste estudo, exploramos como a técnica da antotopia vegetal pode servir como uma ferramenta eficaz para promover essa integração na educação, onde cada pincelada de cor se torna uma jornada de autoconhecimento e criatividade.

Foram construídas, de forma coletiva, duas unidades didáticas organizadas e pensadas de forma interdisciplinar. Inicialmente, foram obtidos extratos de várias cores a partir de vegetais, raízes e algas adquiridas no comércio local. Os corantes foram obtidos por maceração ou trituração em etanol ou água, **Figura 1**, os corantes extraídos a temperatura ambiente, **Figura 2**.

Figura 1: Extração dos corantes: (a) ralando a beterraba, (b) urucum para ser macerado.



Fonte: autoria própria.

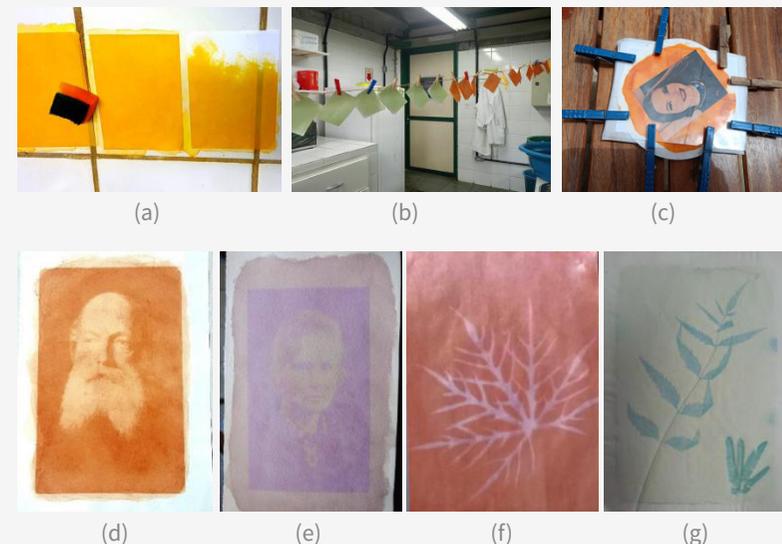
Figura 2: Corantes obtidos de alguns materiais vegetais: (1) hibisco, (2) açafrão, (3) beterraba, (4) espirulina em água, (5) espirulina em álcool, (6) couve, (7) casca da pitaia, (8) polpa da pitaia.



Fonte: autoria própria.

Surpreendidos com as diferentes cores extraídas dos diferentes materiais vegetais, foram emulsionados os papeis e produzido assim as antotipias, após pesquisas obteve-se a compreensão da técnica, assim como sobre as moléculas orgânicas, **Figura 3**.

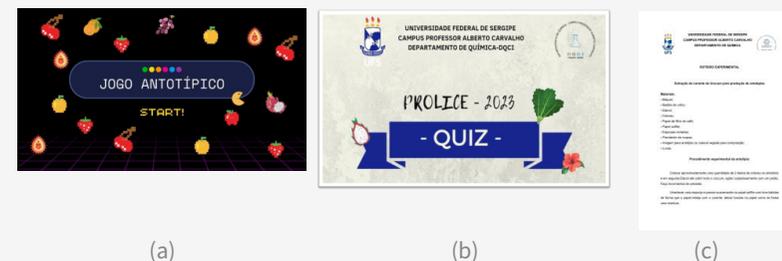
Figura 3: Processo de produção (a) emulsão dos papeis, (b) secagem dos papeis, (c) exposição ao sol. Algumas antotipias produzidas pelos integrantes do núcleo utilizando os corantes (d) urucum (e) repolho roxo (f) barbatimão (g) espirulina.



Fonte: Autoria Própria

Os materiais elaborados para aplicação da aula estão ilustrados na **Figura 4**.

Figura 4: (a) e (b) jogo, (c) roteiro experimental, (d) texto, (e) slide, (f) vídeo, (g) e (h) antotipias para lembrancinhas e marcadores de página.





(d)



(e)



(f)



(g)



(h)



Fonte: Autoria Própria

O objetivo dessa aula interdisciplinar, visa integrar os princípios científicos da química com a expressão artística através da antotipia de uma forma lúdica e explicativa, para que o aluno consiga assimilar melhor os temas. A atividade busca estimular o pensamento crítico dos alunos do E.M além de despertar a criatividade, consolidando o aprendizado através do embasamento teórico e da aplicação prática da técnica da antotipia.

Todo o planejamento considerou a disponibilidade do colégio e do professor de artes, porém houveram contra-

tempos das duas partes que acabaram por adiar a aplicação das aulas para abril de 2024. Entretanto os materiais elaborados e organizados para o contato com os alunos foram utilizados em apresentações de eventos internos, que consistiram em uma mostra de conteúdos, matérias e experiências na organização da UD.

A importância desse projeto está diretamente relacionada em como a interdisciplinaridade enriquece a formação de nós licenciandos. Onde, há a ampliação das perspectivas, desenvolvimento de habilidades como: a comunicação, trabalho em equipe, compreensão dos conteúdos. Ao abordar a interdisciplinaridade entre a química e as artes é possível observar os futuros desafios educacionais, nos preparando para uma prática docente mais dinâmica, inovadora e cativante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABIS, J.M.; Martho, G.R.; Ferrado, N.G.; Pentead, P.C.M.; Torres, C.M.A.; Soares, J.; do Canto, E.L.; Leite, **Moderna Plus** - Ciências da Natureza e suas tecnologias - Vol. 6, p. 48 à 56, Cap. 4, 1ª edição, São Paulo, 2020.
- DIAS, M.V.; Guimarães, P.I.C.; Merçon, F.; **Corantes naturais**- Extração e Emprego como Indicadores de pH; Química nova na escola, n.17, pp. 27-31, 2003.
- DOS SANTOS, A.R.; **A química da fotografia e a fotografia da química**; TCC, IQ/UNB, 2016
- FABBRI, M.; **Anthotypes** – Explore the darkroom in your Garden and make photographs using plants; Sweden; Ed. AlthernativePhotohrphy; 2012.

LOUCKS-HORSLEY, S.; Katherine, E.S.; Mundry, S. ; Amor, N. & Hewson, P.W. **Designing Professional Development for Teachers of Science and Mathematics**, 3ª edição, Corwin Press, 2010.

MARTINS, Cláudia Rocha; LOPES, Wilson Araújo; ANDRADE, Jailson Bittencourt. **Solubilidades das Substâncias Orgânicas**, Química Nova, Educação. Salvador. v. 36, n. 8, pp. 1248-1255, 2013.

REIS, M.; **Química** - Ensino Médio 3, Cap. 4, 2ª edição, São Paulo, 2016

SUART, R.C. **Unidades didáticas para o ensino médio de química**: Propostas para a prática docente inicial e continuada. São Carlos: Pedro & João Editores, 124p, 2014.

MÚSICA COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Anny Karollainy da Silva Lisboa¹
Maria José Santos Oliveira²
Barbara Cibelle Borges Vieira³
Ranielly Ferreira da Silva Santos⁴
Telmo Da Mota Meneses⁵
Diana Mendonça de Carvalho⁶

1 INTRODUÇÃO

Em contraste com as abordagens tradicionais que priorizam o papel do professor na aprendizagem, as metodologias ativas destacam o envolvimento dos alunos como construtores de sua própria compreensão. As metodologias ativas se apresentam como estratégias pedagógicas, que definem a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, essas metodologias buscam criar um ambiente de aprendizado mais cativante, criativo e dinâmico, em que os estudantes assumem um papel protagonizante na aquisição do conhecimento, ao desenvolver habilidades para resolução de problemas, com pensamento crítico e independência.

Diante disso, o presente artigo objetiva analisar as práticas de metodologias ativas como instrumento capaz de contribuir com a aplicação dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) no oferecimento de uma educação de qualidade. Aspecto a ser evidenciado de modo particular nas aulas de geografia, com ferramentas que atraiam a atenção do aluno em sala de aula.

O desenvolvimento do mesmo parte de uma análise empírico-analítica, a partir de pesquisa bibliográfica e vivência experimental em sala de aula de geografia na Escola Municipal Professora Neilde Pimentel Santos, zona urbana de Itabaiana/SE, como pré-requisito do Programa Licenciandos/as na Escola (PROLICE)^[1] (Figura 01).

1. Graduanda em Geografia pelo DGEI/UFS/Campus Alberto Carvalho. annykarollainy2001@gmail.com.

2. Graduanda em Geografia pelo DGEI/UFS/Campus Alberto Carvalho. mariasantosufs@academico.ufs.br.

3. Graduanda em Geografia pelo DGEI/UFS/Campus Alberto Carvalho. barbaracibelle.bvieira@gmail.com.

4. Graduanda em Geografia pelo DGEI/UFS/Campus Alberto Carvalho. ranielly.ferreira10@gmail.com.

5. Supervisor de Geografia na Escola Municipal Profª Neilde Pimentel.

6. Profª Drª do DGEI/UFS, supervisora do Prolice e integrante do Grupo de Pesquisa Sobre transformações no Mundo rural (GEPRU). dianamendonca@academico.ufs.br.

[1] Programa institucional da Universidade Federal de Sergipe, vinculado a Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Figura 01- localização da Escola Municipal Professora Neilde Pimentel Santos



Fonte: Oliveira, 2024.

No espaço da sala de aula, observou-se as possíveis metodologias ativas utilizadas no contexto escolar, como também analisou-se as possíveis metodologias passíveis de serem criadas e aplicadas no ensino de Geografia pelas prolicianas, visando estimular os estudantes na interação com o componente curricular.

Perante a importância das metodologias ativas como propulsoras de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho estará subdividido nas seguintes condições: 1-Fundamentação teórica, partindo da conexão entre os objetivos da educação junto aos 17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a aplicação de metodologias ativas, visando a melhoria da aprendizagem; 2-Recorte da área de estudo, com a caracterização espaço escolar, bem como os prós e contras infraes-

truturais na promoção de uma aprendizagem de qualidade; 3-Metodologias ativas na experiência proliciana, resultados e conclusões das atividades desenvolvidas em sala de aula. E, por fim, as considerações finais, refletindo os resultados alcançados com o uso da música como instrumento ativo no processo de ensino-aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), visando incentivar um mundo mais justo para todos os seres humanos, apresenta os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), que tencionam acabar com as desigualdades de oportunidades e condições de vida comuns aos sobreviventes no mundo atual. Um dos objetivos desse conjunto estabelecido como meta da ONU é o objetivo 4, que trata da Educação de Qualidade. Tal objetivo busca “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). Esse objetivo visa ainda, com prazo demarcado para 2030:

[...] garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015, S/P).

Nesse sentido, é de suma importância estabelecer mudanças metodológicas na forma de ensino, assim como, definir possibilidades de ampliação do ensinar, a fim de garantir a aprendizagem dos alunos, haja vista, a necessidade de ir para o além da escrita e da leitura, voltando-se ao conhecer e fazer (DELORS, 1998). Diante disso, a promoção da prática de metodologias ativas voltadas ao ensino de geografia é, sim, uma inovação na forma de ensinar tal componente curricular e também de promover uma educação de qualidade.

As metodologias ativas implementam uma nova concepção de educação, em que se dissemina conhecimentos e potencialidades crítica e criativa à todos, com vista a promoção de educação em totalidade, como ferramenta de mudança social. Assim, fica evidente a correlação entre a utilização de metodologias ativas e as metas vigentes na Educação de Qualidade prevista no quarto objetivo da ODS, em prol do desenvolvimento de estudantes para atuação no seu meio social.

Neste contexto, assevera-se que:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de tudo, em dotar a humanidade de capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 2004, p. 28-29).

Por isso, as metodologias ativas se impõem como alternativas na promoção de melhorias de aprendizagem,

mediante motivação aos alunos dentro da sala de aula, diversificando as condições de acesso aos conteúdos, sem desconsiderar as infinitas características e realidade social do corpo discente e docente. Para Borges e Alencar (2014, p.120) “São formas de desenvolver o processo de aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica dos futuros cidadãos, nos mais diversos níveis de ensino”. Enquanto isso, Pereira (2012) diverge da ideia de exclusividade da ação intelectual do professor e do uso do livro didático, definindo as metodologias ativas como:

[...] processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula” (Pereira, 2012, p.6).

Sendo um grande desafio da docência na Educação Básica atual, a capacidade de ter a atenção dos alunos e também de promover uma aprendizagem significativa, as metodologias ativas se encaixam como alternativa perfeita. Isso porque, trata-se de uma inovação de métodos que despertam a curiosidade e reflexão dos alunos. Para a implementação dessa condição, com metodologia específica, é de extrema importância que as instituições educacionais forneçam áreas e instrumentos adequados para condicionar o poder criativo e inovador do aluno, com o objetivo de potencializar a aprendizagem ativa e participativa, conforme referendado por Moran (2015):

O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado

dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinam facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias (Op. Cit., p. 19).

Assim, cabe a cada instituição fazer as adaptações possíveis e planejar como pôr em prática condições metodológicas de acordo com o conteúdo trabalhado e a realidade. Tal situação também é abordada como meta dos objetivos da educação de qualidade previsto pela ODS: “Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (ONU, 2015, S/P).

Deste modo, as metodologias ativas enfatizam o processo de ensino-aprendizagem do aluno, envolvendo-o na aprendizagem por investigação, descoberta ou resolução de problemas. Essas têm como principal característica a maior interação do aluno no processo de construção do seu próprio conhecimento, como nos diz Moraes e Garcia (2014, p.50): “A escola deve associar-se às novas teorias e metodologias ativas, que coloque o aluno no centro do processo de ensino com metodologias que promovam a interatividade, a aprendizagem colaborativa e de desenvolvimento da autonomia”.

Neste quesito interacional, voltamo-nos a Paulo Freire (1981), como grande defensor dos saberes que o estu-

dante já possui. Esse reflete a importância de considerar tais conhecimentos como oportunidade de cultivar um relacionamento com a diversidade cultural vivida, ao tempo que luta contra a ideologia dominante do conhecimento trazido nos livros didáticos, agora extremamente sucinto e distorcido da necessidade formativa. Ao mesmo tempo, reflete a necessidade de observação e respeito pelas diversidades, por meio das quais cada aluno pode contribuir para o processo de alfabetização e compreensão dos saberes.

Deste modo, o espaço escolar deve ser visualizado como um laboratório inicial para conhecer e acomodar as diferenças. Isso é especialmente relevante, pois a sociedade é composta por distinções variadas, a partir de fatores como cor, religião e status econômico. Por isso mesmo, pensar a função do professor ou, mais amplamente, da escola, deve perpassar o respeito aos saberes com que os educandos, sobretudo os mais carentes, chegam ao espaço escolar (FREIRE, 2016, p. 31), haja vista a necessidade de se construir novas possibilidades de luta e sobrevivência.

No caso do ensino em Geografia, que ainda é bastante compreendido pelos alunos como uma disciplina decorativa, o objetivo desse componente curricular perpassa o estudo da relação natureza e sociedade e seus fenômenos. Fato respaldado inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015), que mesmo com sua designação simplista do conhecimento, traça bases circunscritas a cinco unidades temáticas para o Ensino Fundamental, que reverbera na relação do sujeito e seu lugar mundo, considerando mundo, vida e cotidiano.

Para trabalhar esse panorama, a utilização de metodologias ativas se define como uma alternativa na criação de procedimentos que intuam a relação reflexiva de conteúdos aprendidos em sala de aula com o cotidiano, tornando assim o aluno ativo na produção de seu conhecimento. Nesta acepção, concorda-se com Medeiros (2014), ao referendar o método como fundamental na construção interacional do conhecimento, conforme:

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução e generalização” (Op. Cit., p.43).

Nessa conjuntura particular, Freire (2016) respalda o ato de ensinar como transcendente do ato de transferir conteúdo. Sendo assim, Cavalcanti (2010) também referenda que para ensinar geografia, se faz necessário se estabelecer diálogos:

Portanto, ensinar conteúdos geográficos, com a contribuição dos conhecimentos escolares, requer um diálogo vivo, verdadeiro, no qual todos, alunos e professores, têm legitimidade para se manifestar, com base no debate de temas realmente relevantes e no confronto de percepções, de vivências, de análises, buscando um sentido real dos conteúdos estudados para os alunos. (Cavalcanti, 2010, p. 3).

Por tudo isso, as metodologias ativas podem ser apresentadas e utilizadas em inúmeras fases do ensino, como

uma forma de estabelecer relação e interação socioafetiva, como por exemplo: aprendizagem baseada em projetos, problematização, estudo de caso, sala de aula invertida, jogos, músicas e recursos visuais. E no ensino de geografia, que se desdobra numa série de temáticas, é permitido se trabalhar de forma facilitada diversos temas, a partir da vivência de cada aluno e sua faixa etária, conforme referenda SILVA (2015):

Partindo desse contexto, o uso das produções midiáticas “músicas, teatro, cinema e outras” que retratam esse cotidiano influencia na forma de ver o espaço e o tempo como também os elementos do conhecimento que o aluno tem do mundo real é o ensinar na teoria o que ele vivencia na prática cotidiana. (Op. Cit. 2015, p.24).

Assim, as diversas metodologias ativas utilizadas junto ao ensino de geografia tendem a auxiliar na compreensão de conceitos científicos, mediante relação aluno-professor e vivência socioespacial. Além disso, o uso dessas contribui na quebra de paradigmas contrários ao interesse de aprender, pois suscita necessidade de reflexão e participação por partes dos alunos. Por isso, a importância no seu uso em sala de aula, como forma de amenizar a rotina e suscitar sentido nos conhecimentos trabalhados.

3 RECORTE DA ÁREA DE ESTUDO

A escola Municipal Professora Nilde Pimentel Santos está localizada na zona urbana de Itabaiana, em um bairro residencial denominado Marianga, composta por 9 salas divididas em Ensino Primário e Ensino Fundamental (Figura 02). A grade curricular está bem estruturada, contando

com professores em todas as disciplinas, além de apresentarem livros e materiais suficientes para todos os alunos. A escola possui uma sala de recursos multifuncionais devido a grande demanda que a escola apresenta em termos de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escola, em termos de infraestrutura, é pequena, não possuindo um espaço exclusivo para a recreação, sendo os intervalos realizados defronte as salas de aula, prejudicando os alunos do fundamental. Soma-se a isso, o fato das salas não possuírem um isolamento acústico adequado,

Figura 02 – imagens da unidade escolar, fachada da escola e fotos do pátio.



muitos dos professores nos intervalos recreativos optam por aulas que não envolvam uma aplicação direta do conteúdo. Além disso, possuem salas pouco ventiladas, algumas só possuem cobogós, havendo a falta de ventiladores para sanar o calor.

Em relação à acessibilidade, os alunos com deficiências físicas acessam a escola por rampas, assim como apresenta um banheiro para cadeirantes. A mesma possui cozinha, porém não possui um refeitório para a realização das refeições pelos alunos, devendo os mesmos sair no meio da aula para buscar o alimento e depois retornarem para comê-los dentro da sala.

O acesso a informações mais precisas, sobretudo referentes ao histórico da escola e ao número de alunos e funcionários fora impossibilitado pela indisponibilização de acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo o Qeduc(2022), a unidade contava com 17 docentes e 315 matrículas distribuídos entre Ensino Infantil e Ensino Fundamental, além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) para os anos iniciais ser 5,0, considerado um dos melhores do município, haja vista o IDEB municipal ficar em 4,6 (IDEB, 2021).

4 METODOLOGIAS ATIVAS NA EXPERIÊNCIA PROLICIANA

No decorrer do processo de realização da experiência do Prolice, foi proposto a missão de auxiliar a prática docente, considerando analisar e observar o desenvolvi-

mento, a participação e interesse dos alunos, tendo em vista a importância da utilização de recursos didáticos e metodologias ativas para um ensino de qualidade. Fato que demonstrou o quão desafiador é a utilização de tais recursos em um ambiente escolar que não tem suporte para essas atividades.

Os recursos disponíveis para as aulas de Geografia eram simples. Observou-se que o livro didático servia como principal recurso em sala de aula, auxiliando na execução do plano de aula do professor e no roteiro programático entregue para os alunos. As aulas são ministradas dentro dos limites da sala de aula, sem áreas para prática geográfica, como laboratórios e recursos adicionais, como projetores, computadores e televisores. Consequentemente, os recursos para as aulas de Geografia estão restringidos ao básico.

Observou-se que as abordagens recorrentes empregadas pelo professor de Geografia foram baseadas em um diálogo com os alunos, por meio do qual o conteúdo é transmitido de forma colaborativa, exercitando a memória e o conhecimento prévio dos alunos, gerando uma sensação de facilidade no diálogo. Juntamente com o estudo dirigido e o trabalho interativo e colaborativo, em que os alunos recebem um roteiro delimitado contendo perguntas sobre o conteúdo abordado, a fim de incitá-los a se aprofundar e promover a interação entre os mesmos.

Essa prática docente se tornou colaborativa pela participação dos Prolicianos nas aulas do docente, haja vista, os acadêmicos acompanharem e terem condição participativa no processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos

(Figura 03). Além disso, os prolicianos puderam acompanhar o desenvolvimetro de atividades junto aos discentes, compreendendo que o ensinar vai para além do dar aula, mas se confirma no acompanhamento, verificação e no sanar de dúvidas de seus ouvintes em sala de aula.

Figura 03 – Experiência de Prolicianos em turmas do Ensino Fundamental na Escola Municipal Profª Neilde Pimentel Santos (2023).



Fonte: Autoral (2023).

É plausível afirmar que, embora as abordagens se mostrem eficazes no processo de aprendizagem, elas não são suficientes para apreender as singularidades dos conteúdos em sala de aula, cultivando-se apenas o envolvimento dos alunos. Neste quesito, a ausência de espaços apropriados na infraestrutura escolar mostra a incapacidade do docente de implementar estratégias que abranjam todos os alunos, contrariando por vezes, o descrito por Souza e Otto (2019, p. 2) em termos do uso de inovações:

[...] ensinar exige dos professores diversas competências para além do saber o conteúdo. É necessário,

também, conhecer e utilizar estratégias e metodologias condizentes com a realidade dos alunos e sobre como transformar o conteúdo a ser ensinado.

Os tópicos abordados em termos de conteúdos podem ser caracterizados como indispensáveis para a cogitação geográfica e se alinham às competências exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O docente de geografia adere a cartilha do livro didático, seguindo as indicações de conteúdo estipuladas no planejamento pedagógico e de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos.

Também é fundamental enfatizar que, apesar de o livro didático servir como o principal recurso didático empregado na sala de aula, ele é superficial, exigindo que o professor se aprofunde nos conceitos e ressalte o conteúdo abordado neles.

Ademais, quando tivemos a oportunidade de envolver os alunos de uma forma mais interativa e participativa, encontramos desafios, como o uso insatisfatório do datashow para a promoção de uma aula mais expositiva com o auxílio de recursos visuais. E mesmo com a acústica do pátio atrapalhando uma aula com utilização de música para uma aproximação do conteúdo com os estudantes.

Neste quesito, a música seria uma metodologia ativa condizente a ser trabalhada no espaço limitado da sala de aula (COSTA, 2012). Esse recurso possibilita a conexão de saberes racionais e sensíveis dos alunos sobre determinado assunto, corroborando para melhor compreensão da relação sociedade e natureza e conseqüentemente, na definição do espaço geográfico vivido.

Deste modo, a música tem o poder de promover a conexão entre teoria e prática, mediante aula diferenciada, lúdica e com conteúdo, que incita raciocínio crítico acerca do conteúdo e de suas próprias experiências trazidas da realidade vivida. Aspecto atestado por Fuini (2013, p. 94).

Assim, a música – com suas letras – se coloca como instrumento importante e favorável à discussão e reflexão coletiva em sala de aula sobre conceitos da Geografia, estimulando a estruturação de conceitos científicos em conceitos escolares através da observância de dos elementos: cotidiano/Vivência do aluno e a relação dialógica aluno-professor-aluno. As letras musicais, por seu conteúdo rico, popularidade e atualidade, estimulam aprendizado de conteúdos geográficos, pois, instigam os alunos ao interesse pela descoberta do novo e dão ao professor outros meios para realizar seu papel de intervenção na aprendizagem, problematizando e reconstruindo os conteúdos aprendidos na escola.

Diante disso, a aplicação de metodologias ativas como a música, num espaço limitado, impõe o poder de domínio/controlado do docente e da compreensão e comunicação dos/com os alunos, que podem ainda sofrer interferências externas, mediante infraestrutura da sala de aula.

Todavia, a aplicação dessa metodologia junto aos alunos da Escola Municipal Profª Nelde Pimentel Santos fora bem satisfatória, pois a turma demonstrou atenção e participação ativa quando solicitada, sendo possível observar que alguns se sobressaíam em relação aos assuntos tratados na aula e demonstraram uma conexão com o contexto cotidiano (Figura 04).

Figura 04 - Música em sala de aula (2023).



Fonte: Autoral (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi observar e analisar uma sala de aula, em que o componente curricular de Geografia estava sendo ensinado. Além disso, o estudo teve como objetivo analisar o comportamento dos estudantes na educação básica e avaliar a utilização de metodologias ativas e recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem.

Concluiu-se que a implementação de metodologias ativas, como a execução de música relacionada ao tema trabalhado em sala de aula, voltadas ao ensino de geografia tem impactos positivos na aprendizagem. Mas, essa abordagem é dificultada pelo espaço físico inadequado, frequentemente encontrado nas escolas públicas. No entanto, é válido abordar que é necessário o comprometimento dos educadores com seus alunos, de forma que se considere as características únicas do ambiente escolar e assim se promova uma educação de qualidade.

O uso de metodologias ativas ainda casa-se com as proposições das ODS, sobretudo com a definida para a educação, ao facilitar a aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos de modo interativo, criativo e crítico. Registro visualizado no desenvolvimento do indivíduo com estilos de vida sustentável, mediante espaço de vivência, aplicação dos direitos humanos, igualdade de gênero e acesso a educação de qualidade.

Portanto, a experiência contribuiu para verificar e compreender o contexto em que o ensino de Geografia na rede pública do município de Itabaiana ocorre, além de validar o uso de metodologias ativas como positivas ao trabalho docente na construção do conhecimento e junto aos discentes. Somado a isso, demarca-se que tal experiência foi de suma importância para a formação docente das prolicianas, que teve desde o início de sua formação contato direto com a sala de aula, com visualização em *loco* do contexto de aprendizagem e ensino da disciplina de geografia e dos desafios que a carreira docente apresenta diante das limitações do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BORGES, T.S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. nº 04, p. 1 19-143, 2014.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas**. Belo Horizonte: 2010.

COSTA, F. R. O ensino da geografia através do cancionário potiguar. In: **Encontro Nacional De Geógrafos**, Anais do Congresso. João Pessoa, 2002.

DAMASCENO, F. E. B. .; SILVEIRA, T. C. .; LIMA, K. C. C. .; MAGALHÃES, I. L. R. ;

MAGALHÃES, R.L. , R. Metodologias ativas no ensino de geografia: uma revisão bibliográfica sobre seu uso na educação profissional e Tecnológica. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**. v. 7, n. 12, 2021. Disponível em <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3596> . Acesso em 4 jun. 2023.

DE SOUZA, L. A.; OTTO, C. S. A formação de professores de geografia: um olhar para as estratégias metodológicas de ensino. **Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 10, n. 21, p. 1-10, 2019.

DELORS, J. **Educação: um Tesouro a Descobrir**. UNESCO/ MEC: São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. ,Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981.

FUINI, L. L. O ensino da Geografia e seus conceitos através da música. **Revista Geografia**, Rio Claro, v. 38, n. 1, p. 93-106, jan./abr. 2013.

GONÇALVES, H. I. **Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino de Geografia**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018.

MEDEIROS, A. (Coord.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

MINERVINO, M. das L. L. e SILVANO, G. E. **Metodologias ativas no ensino de geografia na educação básica**. VI CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Ceará, 2019.

MORAES, M. C.; Navas, J. M. (Colab.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2014.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campina: Papirus, 2015.

ONU. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> . Acesso em 09 de set. 2023.

PEREIRA, R. **Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior**. In: VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE.

QEDUC. **Escola Municipal Professora Neilde Pimentel Santos**. 2022. Disponível em <https://qedu.org.br/escola/28007131-escola-municipal-professora-neilde-pimentel-santos/>. Acesso em 26 dez. 2023.

SILVA, R. S. da. A importância da música nas aulas de geografia: práticas e métodos diferenciados no uso da música como metodologia de ensino nas aulas de geografia. Cajazeiras, 2015.

SILVA, E. R. A. da; PELIANO, A. M.; & CHAVES, J. V. (2018). **Agenda 2030: ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. IPEA. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180801_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_susten_propos_de_adequa.pdf. Acesso em 30 jul. 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Robert Coelho RODRIGUES¹
Raquel Oliveira SANTANA²
Laís Hora MENEZES³
Thiago DUARTE MUNIZ⁴

INTRODUÇÃO

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em um estudo realizado no ano de 2016, baseado em dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) do ano de 2012, o Brasil apresenta o segundo maior índice, entre 64 nações, dos estudantes com baixa performance em conhecimentos básicos nas áreas de matemática, ciências e leitura. Esses dados podem revelar muito sobre a fragilidade do sistema educacional brasileiro, em que a aprendizagem se mostra deficitária para atender crianças e jovens que vivenciam a educação básica no país, em especial a educação pública e gratuita que atende a clientela de menor padrão socioeconômico.

Talvez, essa realidade seja reflexo de um ensino que, por um longo período, priorizou nas escolas brasileiras metodologias tradicionais para avaliar os alunos, sendo corriqueira a prática da memorização, uma prática pedagógica onde os estudantes eram obrigados a dedicar esforços para decorarem conceitos assim como eram incentivados a realizar leituras de textos em livros didáticos tendenciosos, com o propósito de responderem

a questões óbvias e que não agregavam criticidade ao conhecimento dos estudantes.

Essas práticas educacionais ultrapassadas resultam em uma abordagem de ensino inflexível, o que tem gerado desconforto na nova geração de professores prestes a ingressarem no mercado de trabalho. Nesse modelo, a eficiência do professor é medida com base na quantidade de conteúdo transmitido com auxílio do livro didático. Tal formato transforma o professor em um mero transmissor de conhecimento, enquanto o aluno é reduzido a um simples receptor passivo. De acordo com tal premissa, o aluno considerado mais competente é aquele que absorve ou memoriza mais informações e as emprega facilmente nos exames avaliativos.

Pelo fato de que a educação básica brasileira vem passando por mudanças em todo o seu cenário metodológico ao longo dos últimos anos, por meio da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei nº 9.394/1996) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), é importante considerar a necessidade de que os professores acompanhem essas transformações para se reinventarem e haver a possibilidade de contribuir com a qualidade do ensino.

1. Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e integrante do PROLICE/UFS (2023/2024).

2. Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e integrante do PROLICE/UFS (2023/2024).

3. Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e integrante do PROLICE/UFS (2023/2024).

4. Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/UFS). Coordenador do Programa Licenciandos na Escola (PROLICE/UFS) no núcleo Armino Guaraná.

Nesse panorama, as metodologias ativas têm ganhado repercussão e reconhecimento pelos docentes, na medida que possibilita trazer inovações na maneira de se debruçar sobre a prática pedagógica em sala de aula, onde é comum ainda fazer uso de práticas pedagógicas tradicionais, mecanizadas, que não despertam no aluno o desejo em aprender. Nesse sentido, as metodologias ativas mostram-se ser inovadoras e, ao mesmo tempo, desafiadoras para os docentes.

Como as gerações nascidas no século XXI já estão inseridas em um espaço tecnológico e cibernético, os jovens são bombardeados de informações e conteúdos virais o tempo inteiro. Nessa conjuntura, a escola torna-se cada vez menos interessante para eles, pois a informação está na palma da mão, a um clique; basta fazer uso dos diversos dispositivos eletrônicos (celular, notebook, computador, tablet) na busca pelo conhecimento, no ambiente virtual. Por isso, é muito importante o desenvolvimento de atividades que despertem o interesse do aluno, principalmente para desmistificar estereótipos de ensino engessado, arcaico e pouco envolvente.

Considerando a Geografia enquanto uma ciência interdisciplinar, os professores podem e devem buscar meios de mudar essa realidade medíocre do ensino engessado e superficial que ainda perdura em algumas escolas brasileiras. Logo, se essas transformações forem inseridas ao contexto do aprendizado do discente possibilitará que este se torne protagonista do próprio processo de aprendizagem, em especial se houver atividades que envolvam a prática e a experimentação. Com o auxílio de tais metodo-

logias, o professor atuará como mediador da atividade e continuará sendo relevante e indispensável ao ensino.

Os tipos de metodologias ativas aplicadas durante as práticas pedagógicas e relatadas neste manuscrito foram a gamificação e a lúdica. Trabalhar com o lúdico é fundamental porque proporciona maior interação entre os alunos e facilita a aprendizagem. Por sua vez, a gamificação, atrelada ao ensino, trará elementos dos jogos voltados para os assuntos abordados pelo professor, engajando os discentes, estimulando-os a permanecerem atraídos pelo ambiente escolar.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é auxiliar professores a desenvolverem atividades lúdicas que tornem o aprendizado eficiente e dinâmico, tendo em vista a dificuldade atual que é manter o aluno interessado e centrado na aula, principalmente por causa do excesso de estímulos visuais e sonoros que esses jovens encontram à disposição nas telas dos dispositivos eletrônicos.

Com esse intuito, o artigo em questão apresenta práticas pedagógicas idealizadas pelo professor regente do componente curricular Geografia, e que foram desenvolvidas em parceria com os discentes do curso de Geografia/Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe (UFS), durante o primeiro ano de atuação no Programa Licenciandos/as na Escola (PROLICE), por meio da aplicação de metodologias ativas no Colégio Estadual Armindo Guaraná, escola pública da rede estadual de ensino, situada na zona periférica do município de São Cristóvão/SE.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem deste artigo apresenta um caráter qualitativo, em que se busca evidenciar a importância de metodologias ativas na educação básica por meio de leituras efetuadas em livros acadêmicos e em artigos publicados em periódicos científicos.

Considerando a metodologia ativa um precursor para o desencadeamento de práticas pedagógicas em sala de aula, foram elaboradas três atividades no decorrer do ano letivo, tendo sido pensadas de acordo com os conteúdos abordados em cada unidade em turmas do terceiro ano A e C do ensino médio ofertadas no Colégio Estadual Armino Guaraná. O projeto, com duração maior e prazos definidos, foi chamado de “MiniCenso: realidade socioeconômica dos moradores de São Cristóvão/SE”; enquanto a primeira atividade denominada de “GEOTABULEIRO” foi aplicada como uma revisão de conteúdos, a segunda atividade consistiu na produção de histórias em quadrinhos (HQs) com temáticas atreladas aos contextos africanos.

Com a necessidade de aproximar os alunos da comunidade em que reside, mostrar a relevância em poder conhecer as características, trazendo variações étnicas, de trabalho e renda, sexo/gênero, educacionais, sociais, foi realizada o projeto denominado de “Mini-censo: realidade socioeconômica dos moradores de São Cristóvão/SE”. Houve a elaboração de um questionário com 30 perguntas, alternadas entre objetivas e subjetivas, onde cada aluno ficaria responsável pela aplicação de um questionário a um morador que vive em comunidades ao entorno da escola, tendo sua aplicação ocorrida entre 19/05/2023 a 16/07/2023.

De antemão, na sala de aula, foi realizada a explicação de como se deveria proceder com a abordagem ao entrevistado. Por meio do projeto, os alunos conseguiram vivenciar, na prática, a função de recenseador, pessoa responsável pela realização da coleta de dados nos domicílios, semelhante ao censo aplicado e organizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

A atividade do “GEOTABULEIRO” teve sua aplicação no dia 22/09/2023 com o envolvimento de todos os alunos presentes na sala de aula. Com o objetivo de realizar uma revisão dos conteúdos abordados ao longo do bimestre e que antecederia a avaliação, foi proposta essa atividade mais ativa/participativa aos alunos, e que envolveu o raciocínio para se obter uma resposta rápida, podendo ser esclarecidas todas as dúvidas que surgissem pelos alunos por meio de uma breve explicação.

Já a ideia para a confecção das histórias em quadrinhos surgiu no início do mês de outubro (no dia 06/10/2023) e a estratégia para desenvolver essa atividade foi usar conteúdos da Geografia atrelados ao continente africano. No dia 11/10/2023, a tarefa foi explicada em sala de aula e enfatizada como parte da nota da última unidade. Além disso, os alunos tiveram prazo de um mês para a elaboração dessas HQs, pois a intenção dessa atividade era fazer com que eles pesquisassem mais a fundo sobre os temas e desenvolvessem as HQs de forma autoral com a finalidade de torná-los protagonistas, contribuindo para melhorarem a leitura, a escrita e a criatividade.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino da Geografia vem se mostrando motivador com as inovações tecnológicas que estão sendo levadas para a sala de aula, o que contribui na maior permanência e aproveitamento dos alunos referente aos conteúdos que são abordados. Em contraposição, continuar com o modelo de ensino tradicional é cansativo e desgastante para os alunos e os docentes, conforme salientam Almeida e Valente (2015) na citação abaixo.

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (Almeida; Valente, 2012 apud Moran, 2015, p. 16).

Independentemente do tipo de metodologia ativa que o professor possa utilizar na sala de aula, ele precisa alcançar os objetivos previstos dentro do seu planejamento, pois irá existir um *feedback* dos resultados gerados após a execução da atividade, pois haverá a possibilidade de avaliar se a utilização da metodologia aplicada foi eficaz ou não para o processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com a ótica de Moran (2015), alguns quesitos são indispensáveis para o processo significativo do desenvolvimento desses alunos, a saber:

[...] a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada

etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e, ao mesmo tempo, aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (Moran, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, parte a necessidade da compreensão do conceito das metodologias ativas, como ela influencia no processo de aprendizagem do aluno e o seu papel enquanto uma inovação para o ambiente da sala de aula. Propor a realização de atividades/projetos com essas práticas irá condicionar os alunos a uma vivência leve no cotidiano escolar. Não é à toa que Bacich e Moran (2014) já enfatizavam a necessidade de aplicação das metodologias ativas ao processo de aprendizagem dos alunos, como ressaltado na citação a seguir.

[...] as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; [...] são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida [...] (Bacich; Moran, 2014, p. 41).

Percebe-se, ainda, a importância de continuar trabalhando e estimulando a utilização de tais metodologias, já que trarão alguns benefícios, uma vez que vão ao encontro do protagonismo e ativam a proatividade dos discentes que passam por um processo de aprendizagem longo durante sua jornada acadêmica. Nesse sentido, Dolan e

Collins (2015) sustentam, na seguinte citação, a tese do professor mediador e do aluno enquanto protagonista da aprendizagem.

O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Há algum tempo ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa (Dolan; Collins, 2015).

Na conjuntura atual, em que os professores se veem diante de uma geração de jovens movida pelos jogos tecnológicos, percebe-se a necessidade de trazer essa realidade para o ambiente escolar e usar a favor do ensino. Nessa perspectiva, surge a gamificação que é a utilização de elementos de jogos e *game design* fora do contexto de jogos (Griffin, 2014). A gamificação analógica relacionada aos jogos de tabuleiro é, portanto, uma opção em que não haverá a presença dos recursos tecnológicos e que pode ser aplicada pelos docentes para atingir os resultados esperados por parte dos alunos. Na citação que se segue, Fardo (2013) orienta o uso dos jogos didáticos como mecanismo de aprendizagem significativa.

Talvez uma de suas grandes vantagens seja a de proporcionar um sistema em que os estudantes consigam visualizar o efeito de suas ações e aprendizados, na medida em que fica mais fácil compreender a relação das partes com o todo, como acontece nos games. Da mesma forma, um dos objetivos principais de introduzirmos uma experiência assim é para que os indivíduos sintam seus objetivos contribuírem para algo maior e mais

importante, que suas ações fazem sentido dentro de uma causa maior, que é o que os elementos *games* podem proporcionar se utilizados de forma cuidadosa, da mesma forma que conseguem dentro dos mundos virtuais (Fardo, 2013, p. 7).

Em contrapartida, abordando o cenário da gamificação, Johan Huizinga, grande conhecido pelos seus trabalhos na área da história cultural e escritor do livro “**Homo Ludens**”, apresenta características do jogo que certamente deve estar atrelada à utilização na sala de aula. De acordo com o estudioso,

[...] inicia-se e, em determinado momento, “acabou”. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural[...] (Huizinga, 2010, p. 11).

Outra perspectiva citada por Huizinga (2010) está relacionada a como esses processos de jogos podem ser úteis para o conhecimento, podendo, então, ser trabalhados de maneira descontraída se levada para o contexto do ambiente escolar. Embora o jogo chegue ao fim, o conhecimento irá perpetuar no aluno. Por isso, proporcionar aos alunos uma aula de campo significa convergir na observação e na vivência da realidade como é feita determinada pesquisa, aqui em específico, o mini censo, haja vista tamanha relevância e importância na obtenção de dados demográficos para conhecimento da realidade socioeconômica das comunidades em que os alunos residem.

Santos e Buriti (2020) salientam a necessidade das aulas de campo ao aprendizado eficiente dos alunos.

Assim, é notório que a aula de campo é propositiva à compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais eficiente. Nesse contexto, desde o momento em que os discentes saem do ambiente escolar, para aprenderem novos conhecimentos por meio de novas experiências, eles compreendem que a escola não se resume ao espaço “fechado” onde estão (Santos; Buriti, 2020, p. 4).

Por outro lado, nota-se que não há meios que facilitem o trabalho de campo para o professor, principalmente em escolas periféricas. No entanto, há outras formas de “tirar” o aluno da sala de aula. Seja por meio de práticas pedagógicas que incentivem sua criatividade ou ainda, jogos/atividades virtuais que despertem o desejo de buscar conhecimento por parte dos estudantes. A elaboração de HQs é uma dessas atividades que podem “remover” o discente do espaço escolar físico através da sua imaginação e criatividade.

O uso das histórias em quadrinhos como recurso para a aprendizagem na educação brasileira é estimulado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 50), homologada recentemente. Logo, a elaboração de HQs nas escolas brasileiras de ensino básico além de estimulada, é vista como uma prática pedagógica que pode auxiliar na abordagem e discussão de temas complexos. Toledo *et al.* (2016) afirmam isso quando enfatizam a relevância das HQs no ensino da Biologia com foco na imunologia na educação básica de nível médio.

[...] o uso do gibi com o tema de imunologia pode ser um auxiliar na abordagem de conteúdos específicos, como, por exemplo, o perfil de diferentes tipos e funções celulares, complementando a sequência didática de biologia do ensino médio sobre células e tecidos (Toledo *et al.*, 2016, p. 15).

Observa-se que, embora possuam um caráter lúdico, as histórias em quadrinhos demonstram eficácia no âmbito educacional e a adoção dessa abordagem visa apoiar os alunos no processo de aprendizagem e na compreensão de temas complexos, conforme mencionado anteriormente. No entanto, é crucial reconhecer que as HQs não são adequadas para fins científicos, conforme argumentado por Guimarães (2001) na citação a seguir:

Se a única fonte de informação do autor for um texto escrito pobre em descrição, ao tentar fazer desenhos que exigem alta informação descritiva, irá complementá-los com sua imaginação, ou seja, com dados fictícios, portanto, com pouco valor científico. Estas considerações levam a uma conclusão preliminar. A História em Quadrinhos nem sempre é adequada ao registro de informações científicas (Guimarães, 2001, p. 12).

Nota-se que apesar de não ser um objeto científico, a história em quadrinhos é uma ferramenta significativa para fins educacionais, pois a sua utilização em sala de aula corrobora para que haja uma quebra parcial do ensino convencional que ainda é operante em algumas escolas brasileiras.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As três atividades pedagógicas foram desenvolvidas baseada na aplicação de metodologias ativas, com o intuito de buscar maior interação entre os alunos e a compreensão dos conteúdos relativos ao componente curricular Geografia, por meio de atividades lúdicas e significativas no decorrer do ano letivo de 2023 no Colégio Estadual Armindo Guaraná (CEAG).

O projeto pedagógico “MiniCenso: realidade socioeconômica dos moradores de São Cristóvão/SE” foi desenvolvido com os alunos do ensino médio (em especial entre as turmas dos segundos e dos terceiros anos). O objetivo desse projeto consistiu em traçar um perfil parcial dos aspectos demográficos materializados na realidade socioeconômica do bairro Rosa Elze e dos povoados circunvizinhos, todos integrantes do município de São Cristóvão, situado na região da Grande Aracaju, em Sergipe.

Para a concretização dessa atividade, os estudantes precisaram realizar a coleta de dados, por meio da aplicação de questionários contendo quesitos objetivos e subjetivos aos moradores da área em foco. Assim, entre os dias 19/05/2023 e 16/07/2023, os alunos aplicaram os questionários com diferentes pessoas, todas moradoras de áreas ao entorno da escola, escolhidas aleatoriamente, sem distinção de gênero, religião, instrução educacional, a fim de constatar como esses habitantes vivem, seus objetivos de vida, seu componente familiar, como é feita a avaliação do município. Posteriormente, foi realizada a contagem dos dados obtidos pelos alunos com o propósito de expor os resultados dessa coleta em momento oportuno na escola.

Essa atividade proporcionou uma oportunidade prática para que os alunos reconhecessem a importância do IBGE e dos recenseadores no exercício do censo demográfico feito no país. Tal atividade foi desenvolvida de acordo com o modelo adotado pelo IBGE. Essa iniciativa envolveu a elaboração e a aplicação do questionário visando à coleta de informações demográficas, socioeconômicas e culturais, também a tabulação e a análise dos dados, proporcionando uma visão abrangente do ambiente local. Ao longo deste processo, os estudantes e estagiários aprenderam a aplicar conceitos geográficos, análise de dados e técnicas de pesquisa, desenvolvendo habilidades valiosas para compreender e melhorar o ambiente em que vivem. Essa atividade não apenas fortaleceu o aprendizado, mas também promoveu o envolvimento cívico e a conscientização sobre questões geográficas e sociais na comunidade que residem.

Figura 1. Elaboração do mural da atividade MiniCenso.



Fonte: Os autores (2023).

Figura 2. Exposição dos dados coletados sob a forma de mural.



Fonte: Os autores (2023).

O Censo do IBGE é vital para compreender a dinâmica social e econômica do país. Ele fornece dados cruciais que impactam políticas públicas, distribuição de recursos e até mesmo o planejamento de escolas. Para os alunos do Ensino Médio, entender o censo pode abrir portas para análises geográficas mais aprofundadas a respeito das dinâmicas socioespaciais ocorridas no espaço geográfico local, promovendo consciência sobre



o papel deles na sociedade e nas futuras decisões que serão tomadas com base nesses dados.

Quanto à atividade do “GEOTABULEIRO”, esta foi pensada nas características da metodologia de gamificação e conhecendo o perfil das turmas que seriam aplicadas. Então, houve a elaboração de 3 tabuleiros, os quais foram divididos em conteúdos referentes a 3 continentes: África,

Oceania e Regiões Polares. Todos esses assuntos foram trabalhados com os alunos na sala de aula, então a dinâmica funcionou como uma revisão para avaliação e uma forma dos discentes se sentirem descontraídos, pois trata-se de uma forma leve de aprender.

Os tabuleiros possuíam 20 casas, sendo considerada a equipe campeã aquela que conseguisse somar mais pontos durante as passagens por cada um dos 3 tabuleiros que tratavam de conteúdos diferentes. Houve a distribuição de perguntas ao longo do jogo, bem como uma pontuação diferenciada, atribuída de acordo com o nível de dificuldade de cada questão. A aplicação ocorreu no dia 22/09/2023 com o envolvimento de todos os alunos.

Para o jogo “GEOTABULEIRO” ser produzido foi necessária a utilização de cartolina, tesoura para recortar algumas imagens e lápis de cor para colorir o tabuleiro. Para definir quantas casas cada equipe iria avançar, bastava lançar um dado ao acaso. Tampas de garrafas foram usadas para representarem as equipes durante a execução do jogo.

Esta atividade possibilitou aos alunos trabalharem em equipe, fazendo-os interagirem na tomada de decisões em conjunto, debatendo as questões que surgiam. Tais questões foram fundamentais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos, pois como estão inseridos na sociedade, precisam pensar e agir em benefício da coletividade.

Figura 3. Apresentação do “GEOTABULEIRO”.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A justificativa elencada para a elaboração e a realização de uma atividade como essa está permeada no grau de dificuldade enfrentado pelos alunos diante de um determinado conteúdo abordado previamente em sala de aula. Nesse contexto, trazer as características dos fenômenos digitais para uma forma física, assim como é o tabuleiro, desperta a curiosidade e os mantém engajados em aprender e a fixar o conteúdo. Entretanto, torna-se imprescindível definir bem os objetivos para guiar as estratégias de desenvolvimento da atividade.

É fato que todos os jogos precisam ter regras para serem jogados e com esse não foi diferente, pois é uma forma de ter um controle da atividade realizada, a fim de não haver a possibilidade de contradições e desrespeito entre os colegas. Logo, foram estabelecidas as seguintes regras:

1. Só avançará para próxima casa quando responder a pergunta corretamente;
2. Vencerá a equipe que possuir mais pontos ao final das 3 rodadas;
3. Caso a equipe não saiba responder, a pergunta irá passar para a equipe seguinte e, caso responda corretamente, avançará a quantidade de casas que a equipe adversária havia obtido com o lançamento dos dados;
4. Haverá um rodízio nas rodadas, ou seja, nenhum componente da equipe irá jogar duas vezes seguidas; não sabendo a resposta correta, a equipe da vez precisa escolher uma das alternativas como resposta para a questão;
5. Em caso de resposta errada, a equipe não irá avançar na rodada;
6. As casas dos tabuleiros terão pontuações de acordo com o nível da questão: perguntas fáceis: 1 a 5 pontos; médias: 6 a 10 pontos; e difíceis: 11 a 15;
7. A equipe que ultrapassar a linha de chegada primeiro irá receber 10 pontos adicionais;
8. Caso a equipe adversária alcance a casa em que já houve uma resposta, o mediador irá fazer outra pergunta que apresente o mesmo peso, ou seja, tenha a mesma pontuação.

Figura 4. Aplicação da atividade do “GEOTABULEIRO”.



Fonte: Os autores (2023).

Por sua vez, a elaboração das histórias em quadrinhos foi aplicada no início do mês de novembro nas turmas dos 3º anos A e C. As turmas foram divididas em grupos de 5 alunos para o desenvolvimento das HQs, e todos os temas foram relacionados ao continente africano. Os temas foram sorteados pelas equipes e abordavam temáticas como: processo de colonização, tráfico negreiro, *apartheid*, fome e desigualdade, religiões, racismo, saúde pública e diversidade étnica.

As exigências para a elaboração das HQs era que todos do grupo participassem da criação e que as histórias em quadrinhos fossem desenhadas e escritas a punho por eles mesmos, pois muitos queriam optar pelo uso da inteligência artificial (IA) para elaboração das imagens.

O material utilizado para o desenvolvimento das HQs foram: folha de papel A4, lápis, caneta, giz de cera, lápis de cor, réguas e borrachas.

No dia 20 de novembro ocorreu na escola o evento em alusão à Consciência Negra e foi proposto aos alunos a criação da “TENDA DAS HQs” a qual seria utilizada para a exposição de todas as histórias em quadrinhos desenvolvidas por eles. Todos os alunos concordaram com a exposição dos gibis e foi um sucesso, pois a atividade contou com leitores de outras turmas existentes na instituição escolar.

O principal intuito dessa prática foi melhorar o estímulo à leitura assim como à criatividade dos alunos, pois as histórias em quadrinhos são uma forma visual e textual de narrativa que possibilita ao estudante abordar temas complexos de maneira mais acessível e envolvente. Além disso, a atividade contou como parte da nota da última unidade e serviu também como incentivo aos alunos de investigar a história e a cultura afro prevista na lei nº 10.639/2003.

Figura 5. Exposição das histórias em quadrinho ao público



Fonte: Os autores (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou relatar atividades alternativas para auxiliar os professores a abordarem assuntos específicos de forma lúdica e dinâmica recorrendo a práticas pedagógicas que fazem o uso de metodologias ativas no ensino do componente curricular Geografia para alunos da educação básica, contribuindo para a aprendizagem significativa da clientela de alunos.

Em síntese, o “MiniCenso” serviu para romper com a monotonia da sala de aula e tornar os alunos protago-

nistas na busca por conhecer a conjuntura socioeconômica da comunidade onde convive, pois precisaram ir a campo aplicar questionários similares aos desenvolvidos pelo IBGE, o que reverberou em aprendizado significativo. Após isso, com o auxílio dos estagiários, e conhecimentos já adquiridos em Matemática, puderam tabular os dados a fim de confeccionarem os gráficos que foram apresentados, posteriormente, sob a forma de mural para toda a comunidade escolar vislumbrar o trabalho e conhecer os resultados socioeconômicos da comunidade onde está inserida. Nesse trabalho, o trabalho de campo configurou-se como essencial para que despertasse nos alunos o desejo em fazer geografia fora dos muros escolares.

Já o “GEOTABULEIRO” instigou o senso competitivo dos alunos de forma inteligente e divertida, uma vez que foi utilizado para revisar os conteúdos trabalhados em aulas anteriores. O momento habitual de revisão prévia à avaliação bimestral é sempre um momento que causa tensão, preocupação e ansiedade por conta da proximidade dos exames escolares. Resignificar essa prática tão habitual nas salas de aula contribuiu para dinamizar a aprendizagem, para instigar a criatividade e tornar o momento de revisão mais descontraído, é claro, sem perder o foco de preparação para os exames avaliativos. Os estudantes demonstraram maior interesse em aprender durante a prática do geotabuleiro do que em revisões pautadas em exercícios de fixação. E o resultado dos exames não poderia ser diferente: 87,5% dos alunos obtiveram nota superior a 8,0 (oito) na avaliação bimestral.

Por fim, as histórias em quadrinhos desenvolvidas pelos estudantes os estimularam a expressar de forma criativa o conteúdo trabalhado nos livros didáticos, em momentos prévios. Tal proposta pedagógica facilitou a aprendizagem dos discentes mediante a utilização de habilidades que eles já haviam adquirido, como a prática de desenhos, pintura e interpretação de texto, essenciais para instigar os estímulos visuais. Para tanto, precisaram colocar em práticas estratégias de pesquisa, o que concorreu para sedimentar o aprendizado deles e, de antemão, colaborou com o aprendizado dos leitores que viessem a ter contato com o produto didático produzido.

Desta forma, cabe ressaltar a relevância de se trabalhar com metodologias ativas, tendo em vista os benefícios que proporcionam ao alunado, não somente em aprendizado, mas em criatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas, mesmo diante de um contexto real de limitação de materiais e equipamentos dispostos no ambiente escolar, que precisaram ser adaptados na produção dos trabalhos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. P. R.; MOTA, E. A. Para onde vai a disciplina de Geografia no Ensino Médio na BNCC? **Anais do XII Encontro Fluminense de Iniciação Científica e Tecnológica/V Congresso Fluminense de Pós-graduação. Ciência para o Desenvolvimento Sustentável**. ISBN: 978-65-992726-4-6. Disponível em: <https://proceedings.science/confict-conpg/confict-conpg-2020/trabalhos/para-onde-vai-a-disciplina-de-geografia-no-ensino-medio-na-bncc?lang=pt-br>. Acesso em 22 de novembro de 2023

BACICH, L. MORAN, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRANDÃO, C. R. *et al.* **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF: MEC - Secretaria de Educação Básica, 2017.

CALLAI, H. C. A geografia no ensino médio. **Revista da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, v. 1, n. 14, p. 60-99, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/375/357>. Acesso em: 22 de novembro de 2023.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 30 nov. 2023.

FOOHS, M. M.; CORREA, G.; TOLEDO, E. E. Histórias em quadrinhos na educação brasileira: uma revisão sistemática de literatura. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 23, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/30228>. Acesso em 20.11.2023.

GOIS, D. V.; BEZERRA, J. B. Metodologias ativas no ensino de geografia na educação básica. **Anais do I Colóquio Internacional de Educação Geográfica e do IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade**, v. 1, n. 1, p. 151-163, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/educacao-geografica/article/view/4418>. Acesso em: 10 dez. 2023

GRIFFIN, D. Gamification in E-Learning. **Ashridge Business School**, 2014. Disponível em: <http://www.ashridge.org.uk/Website/Content.nsf/wELNVLR/Resources:+Gamification+in+e-Learning?opendocument>. Acesso em 11 dez. 2023.

GUIMARÃES, E. História em quadrinhos como instrumento educacional. *In*: **Anais do XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação**. 2001. p. 1-16. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/129151137437781999590570952241469951126.pdf>. Acesso em 25 de nov. de 2023.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 1ª Edição-São Paulo: Ática, 2011.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O Jogo Como Elemento da Cultura. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/aceso-informacao/institucional/o-ibge.html>. Acesso em 22 de novembro de 2023.

IBGE. **Da Educação Infantil ao Ensino Médio**: 20 propostas do IBGE para trabalhar com Educação Estatística. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/templates/ibge_educa/recursos/vamoscontar_atividades.pdf. Acesso em 23 de novembro 2023

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. **Revista Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. vol. II. PG: Foca Foto - PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 29 de nov. 2023.

R7. **Brasil é o segundo país com pior nível de aprendizado, aponta estudo da OCDE**, 2016. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/brasil-e-segundo-pais-com-pior-nivel-de-aprendizado-aponta-estudo-da-ocde-22082021>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, A. F. L.; BURITI, M. M. S. A importância da aula de campo no processo de ensino e aprendizagem de Geografia. **GeoUECE (online)**, v. 09, n. 16, p. 181-194, 2020. <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/3205> . Acesso em 01 nov. 2023.

SANTOS, F. B. PROTÉS, L. M. D. NUNES, O. F Metodologias ativas como recurso de ensino-aprendizagem na prática pedagógica. **VII CONEDU** - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82480> . Acesso em 18 out. 2023.

SILVA, K. C. S. et al. História em quadrinhos como metodologia facilitadora no conhecimento da política nacional da atenção básica: a educação popular como experiência. In: V Congresso Nacional de Educação [internet]. **Anais do V CONEDU**, Campina Grande, Realize Editora. 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47569> . Acesso em 21 out. 2023.

TOLEDO, K. A. *et al.* O uso de história em quadrinhos no ensino de imunologia para educação básica de nível médio. **Revista Inter-Ação**, v. 41, n. 3, p. 565-584, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/41819> . Acesso em 18 out. 2023.

VIEIRA, P.; MENDES, G. **Metodologias ativas são inovações?** São Paulo: Editora Dialética, 2023.

METODOLOGIAS ATIVAS PERMEANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA: O CASO DO KAHOOT E DO GEOBINGO NO COLÉGIO ESTADUAL ARMINDO GUARANÁ

Saulo Henrique da SILVA¹
Gustavo Alves dos Santos ONOFRE²
Thiago Duarte MUNIZ³

INTRODUÇÃO

No âmbito da conjuntura socioeducacional, a educação brasileira tem se tornado um desafio aos profissionais que buscam diferentes formas de melhorias no sistema público nacional de ensino. Ensinar envolve compreender a realidade em que os alunos estão inseridos, além da promoção do conhecimento, ao mesmo tempo que o professor questiona o seu papel, reconhecendo os contextos únicos e plurais da educação básica. A princípio, é na perspectiva de progresso que as realidades vêm sendo moldadas, é por meio da conexão entre a universidade e a escola básica que o processo de mudança no ensino vem sendo trabalhadas.

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) criou o Programa Licenciandos/as na Escola (PROLICE) com o intuito de aprimorar a formação acadêmica de estudantes de licenciatura de diferentes cursos de graduação da UFS. Ao integrar a prática docente desenvolvida na educação básica com a vontade dos prolicianos em vivenciar a educação fora da universidade, estes podem alcançar uma formação de alta qualidade baseada nas experiências presentes nas escolas públicas.

1. Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e integrante do PROLICE/UFS (2023/2024).

2. Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e integrante do PROLICE/UFS (2023/2024).

3. Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/UFS). Coordenador do Programa Licenciandos na Escola (PROLICE/UFS) no núcleo Armindo Guaraná.

O ensino de geografia nas instituições de ensino tem sido um desafio para muitos professores, pois por muito tempo foi considerado enfadonho e ainda encontra vestígios de um modelo pedagógico tradicional baseado em memorização, em vez de uma abordagem mais dinâmica reflexiva (Oliveira et al., 2019). Com o propósito de quebrar esses paradigmas, o Prolice tem como um dos objetivos a integração dos estudantes universitários com o cotidiano das escolas de ensino básico, possibilitando a estes romperem com o saber tradicional por meio da inserção de novas metodologias de ensino.

Nesse trabalho, são investigadas as circunstâncias em que se dão a capacitação do professor de Geografia por meio das experiências educacionais adquiridas no ensino fundamental mediante a inserção de metodologias ativas, metodologias estas que colocam o aluno como agente do conhecimento, e que são mediadas pelos prolicianos em parceria com o professor regente da educação básica.

As experiências pedagógicas relatadas neste trabalho foram vivenciadas no Colégio Estadual Armindo Guaraná, instituição localizada no município de São Cristóvão/SE, mais

precisamente no conjunto Jardim Rosa Elze, nas proximidades da UFS. A supervisão das práticas educativas com as turmas de 9ºs anos C/D do turno vespertino foi realizada em conjunto com o professor de geografia Thiago Duarte Muniz, focando na regência, na articulação e no desenvolvimento de atividades pedagógicas. Nesse contexto, foi possível observar a relevância do Programa Licenciandos/as na Escola para os futuros professores de geografia, estimulando o desenvolvimento de uma visão crítica para a prática de ensinar e aprender, sob o viés das metodologias ativas.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Com base em pesquisas bibliográficas em produtos científicos, esse artigo pauta sua análise na inserção de metodologias ativas no ensino de geografia. Portanto, essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, focada na compreensão e análise do funcionamento das metodologias ativas ao serem aplicadas aos estudantes das turmas de 9º ano do Colégio Estadual Armino Guaraná. É nessa perspectiva que as abordagens ativas de ensino e aprendizagem possui um interesse em comum, no entanto, não é possível afirmar que sejam iguais tanto em termos de embasamento teórico quanto metodológico. Dessa forma, observam-se distintos formatos e táticas para sua aplicação prática, se configurando como opções para a condução de processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma variedade de vantagens e desafios em diferentes níveis de ensino (Paiva *et al.*, 2016).

Para Almeida (1991), a educação em Geografia requer a adoção de um método semelhante ao utilizado na

formação do conhecimento geográfico, que está sempre em evolução. Ensinar geografia é compreender o processo que resultou na configuração atual do espaço, a qual é a apropriada para execução de atividades e se ajusta conforme as necessidades. Assim, o ensino deve ir além da sempre transmissão de conteúdos organizados em séries. Desse modo, indica que o ensino de geografia deve representar um processo contínuo e dinâmico de construção do conhecimento geográfico. Ao invés de restringir a simples transmissão de dados e informações fixas, a educação geográfica deve auxiliar os estudantes a compreenderem como o espaço à sua volta foi moldado ao longo do tempo e a sua constante transformação.

Posto a isso, requer uma metodologia de ensino que seja interativa e flexível, possibilitando que os alunos entendam os processos históricos, sociais e naturais que influenciam o ambiente e como ele se adapta às necessidades humanas. O objetivo é fomentar uma compreensão crítica e profunda do espaço geográfico, em vez de apenas decorar conteúdo. Levando em consideração o que Bettio e Martins (2003) estabelece:

Até o momento atual, a própria escola não mudou. Os modelos didáticos evoluíram, porém, a maneira como o aluno era impulsionado para um novo estágio continuou a mesma. A avaliação, de uma maneira cruel, avalia pessoas diferentes de maneiras iguais. Para que o modelo de avaliação pudesse ser modificado, seria necessário adequar todo o sistema de ensino, onde as pessoas diferentes deveriam ser ensinadas e avaliadas de maneiras distintas, pois números não definem pessoas; conhecimento, sim.

Foram definidas a abordagem de duas metodologias ativas (GeoBingo e Kahoot) para analisar de forma reflexiva como os temas do componente curricular Geografia podem ser exploradas de maneira dinâmica e interativa em sala de aula. Isso possibilita uma maior conexão com a realidade e contribui para a aprendizagem significativa dos estudantes (Duarte Muniz e Silva, 2024).

Essas estratégias não só tornam o processo de aprendizado mais envolvente, mas também auxiliam os alunos a perceberem a importância da geografia em seu dia a dia. A ligação com o mundo real é essencial para que os estudantes reconheçam a relevância dos assuntos abordados e se sintam inspirados a estudar. Dessa forma, a união de metodologias ativas com recursos audiovisuais pode agregar de maneira expressiva a uma aprendizagem mais profunda e duradoura.

Segundo Ferreira e Santos (2023), O GeoBingo é uma proposta lúdica que une a teoria das aulas com experiências práticas relacionadas a temas de conhecimento empírico, fundamentando-se em novas perspectivas no campo da geografia. Essa integração facilita a compreensão dos conceitos geográficos de maneira acessível e eficiente, permitindo que os alunos aprendam a se situar no espaço geográfico e a planejar suas ações dentro da sociedade, uma vez que dominarão os conteúdos dessa disciplina.

Ao abordarmos a temática dos jogos virtuais, é essencial considerar o grau de conhecimento dos alunos, a mecânica do jogo e sua utilidade na aprendizagem, em vez de vê-los apenas como uma forma de entretenimento. Os jogos

atuam como um incentivo para aprimorar a compreensão do conteúdo e também contribuem para o crescimento intelectual dos estudantes, aspectos cruciais para o desenvolvimento de responsabilidade e maturidade. Assim, essa abordagem torna o aprendizado mais envolvente, aproximando os conteúdos dos alunos e incentivando a estudar de maneira mais interessante. A citação abaixo ratifica isso.

(...) Por meio do jogo liberam-se tensões, desenvolvem-se habilidades, criatividade, espontaneidade, o indivíduo acaba jogando não como uma obrigação, mas como algo livre. Surge, pois o prazer. É esse aspecto que o professor de Geografia não deve ignorar ou desaproveitar. Empregando o jogo ao conteúdo adequado, os alunos poderão trabalhar em situações altamente motivadoras, principalmente quando aplicado a conteúdo de difícil assimilação (Verri e Endlich, p. 67, 2009).

Além do Geobingo, foi utilizado em sala de aula, o aplicativo *Kahoot* como ferramenta metodológica, que utiliza a gamificação como auxiliadora no processo de ensino, fomentando nos alunos uma diferente configuração na maneira de absorção do conteúdo, de tal forma que incentiva a competitividade e estimula o aprendizado significativo no espaço de aula.

A opção pelo *Kahoot* se fez por seu fácil acesso, estando disponível de forma gratuita na internet, e pelo seu uso prático, onde não é necessário, um conhecimento prévio, para conseguir utilizá-lo. Outra positividade com relação ao seu uso, é a utilização dos telefones pessoais dos alunos, de forma que, foi possível, utilizar um dos maiores “vilões” em ambiente escolar, como recurso didático.

Desta forma, elaboraram-se perguntas e respostas, em forma de quiz, para que houvesse a revisão do conteúdo que foi trabalhado ao longo do bimestre letivo. Havendo o levantamento do conteúdo que foi discutido em sala, o *software* permitiu que pudesse ser observada a porcentagem de acerto das questões rapidamente, incluindo os temas em que os alunos apresentavam maior dificuldade.

Como afirma Frota (2020), o Kahoot proporciona um ambiente que serve como guia para o entendimento, e permite avaliar com o mesmo nível de uma prova escrita o conteúdo com a turma, tendo como vantagem um clima mais leve em sala, em comparativo com as temidas avaliações escritas, além de ser uma dinâmica pedagógica que proporciona maior interação no ambiente escolar.

Assim, a utilização da gamificação em ambiente educacional, é uma ótima opção para o engajamento da turma em sala, evidente, que não se tem a intencionalidade de transformar o ensino em brincadeira, mas proporcionar alternativas que tornem o ato de aprender diferenciado e interativo. Como dizem Neidenbach, Cepellos e Pereira (2020), o uso dessas ferramentas serve como meio para que haja o engajamento por parte dos estudantes, promovendo o desenvolvimento do processo cognitivo de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo enfatiza a implementação de duas metodologias ativas e recursos audiovisuais que foram examinadas e aplicadas às turmas dos 9º anos C e D do Colégio Estadual

Armindo Guaraná (figura 1, situado na próxima página). A instituição está localizada em São Cristóvão, no conjunto Rosa Elze, entre a Universidade Federal de Sergipe e o Parque Tecnológico SergipeTec, um ambiente ideal onde os alunos tiveram diversos contatos com essa abordagem ao longo do programa Prolice.

Figura 1: Localização da instituição de ensino.



Fonte: Imagem de satélite: Google Earth (2024). Acessado em 30/07//2024. SEDUC/SE. Fachada da Escola Armindo Guaraná (2024).

A introdução das metodologias ativas teve como objetivo analisar de forma significativa o engajamento dos estudantes em comparação às práticas tradicionais. Como resultado, os alunos demonstraram um interesse maior em relação aos métodos tradicionais de aprendizagem.

Inicialmente, foi realizada a atividade “GeoBingo” com as turmas dos 9º anos, que tinha como propósito revisar os conteúdos de geografia de maneira divertida e interativa. Para isso, foram elaboradas cartelas de bingo com palavras-chave e conceitos importantes abordados, além de uma lista de perguntas pertinentes como mostra a (figura 2). Durante a atividade, cada aluno recebeu uma cartela e, à medida que as perguntas eram anunciadas, eles sinalizavam as respostas corretas. Quando um aluno completava uma linha, coluna ou diagonal, ele gritava “GeoBingo”, e suas respostas eram checadas. Os alunos que se destacavam recebiam pequenos prêmios como forma de incentivo. Essa abordagem ativa deixou a revisão dos conteúdos mais envolvente e atraente, facilitou a assimilação das informações, promoveu a colaboração entre os alunos e possibilitou ao professor identificar rapidamente quais áreas precisavam de maior atenção para serem sanadas.

Figura 2: Realização da dinâmica Geobingo.



Fonte: Os Autores (2024).

Outra metodologia ativa utilizada com as turmas acompanhadas foi a gamificação que ocorreu através do uso aplicativo *Kahoot* (ver figura 3, posteriormente), sendo a dinâmica feita através de um jogo de perguntas e respostas (quiz), pautadas em temáticas já abordadas em sala de aula, sendo uma forma rápida de revisão de conteúdo e uma espécie de material preparativo para a avaliação escrita.

De maneira prévia, houve o preparo de elaboração de várias perguntas, de fácil interpretação. Posteriormente, houve a revisão destas questões em conjunto com o professor efetivo da turma; passada pela supervisão e aprovação do professor regente, a atividade estava pronta para ser aplicada em sala de aula no momento oportuno.

Em sala, a dinâmica ocorreu da seguinte maneira: houve a disponibilização do *link* para que os alunos pudessem acessar o *software Kahoot* mediante os computadores disponibilizados no laboratório de informática da escola. Aqui surge uma dificuldade, pois infelizmente no Brasil, a maior parte das escolas não dispõe de infraestrutura para realizar tais atividades; assim, muitas vezes, resta ao professor que utilize seu aparelho pessoal afim de disponibilizar internet para que os alunos possam participar da dinâmica. Em casos mais graves, nem acesso aos aparelhos celulares os alunos irão dispor. Esse entrave deve ser levado em consideração ao serem propostas tais atividades em ambiente escolar.

Figura 3 – Realização da dinâmica Kahoot.



Fonte: Os Autores (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de metodologias ativas nas aulas de geografia do 9º ano resultou em um notável incremento no engajamento e na motivação dos alunos. A incorporação de ferramentas de gamificação permitiu compreensão mais abrangente e contextualizada dos conteúdos abordados. Os estudantes mostraram-se mais interessados e participativos nas atividades, o que culminou em uma melhoria no desempenho acadêmico. De modo geral, essa abordagem interativa e dinâmica propiciou uma aprendizagem mais significativa e vinculada à realidade dos alunos.

Com base nas atividades desenvolvidas, o GeoBingo com as turmas de 9º ano resultou em maior envolvimento dos alunos nas aulas de geografia. Houve participação ativa, animação na escolha das respostas corretas e competição saudável para preencher as cartelas. Os estudantes assimilaram melhor os conceitos, refletindo em um desempenho mais alto nas avaliações. A atividade promoveu interação social, com troca de ideias entre os alunos.

Com relação aos resultados da atividade envolvendo o *Kahoot*, houve um grande proveito em sala de aula, onde pode-se constatar com base na porcentagem de respostas acertadas pelos alunos, quais conteúdos eles haviam absorvido melhor. De maneira rápida e de forma interativa pode-se fazer um levantamento de como os conhecimentos foram construídos em sala, e quais foram mais efetivos. Por se tratar de uma dinâmica envolvendo o uso de uma ferramenta tecnológica, há uma grande curiosidade e interesse por parte dos alunos, resultando em uma maior concentração, e participação em sala,

resultando em aprendizagem eficaz, ao permitir que a avaliação seja feita de maneira mais leve e diferente dos tradicionais exames avaliativos.

REFERÊNCIAS

BETTIO, Raphael Wincler; MARTINS, Alejandro. **Jogos Educativos aplicados a e-Learning**: mudando a maneira de avaliar o aluno. Publicado em 2003. Disponível em http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa4/leituras/arquivos/Artigo5_4.pdf. Acesso em 30 de jul. 2024.

DE ALMEIDA, Rosângela Doin. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. **Terra Livre**, n. 8, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/92>. Acesso em 15 jul. 2024.

DUARTE MUNIZ, Thiago.; SILVA, Saulo Henrique da. Metodologias ativas como instrumentos de ensino-aprendizagem em Geografia: o circuito virtual dos jogos didáticos e a narrativa das histórias em quadrinhos. **Revista Pesquisar**, v. 11, n. 21, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/97242>. Acesso em 09 jul. 2024.

FERREIRA, Aparecida Helena Vieira Benevides; GEMIO, Luis Alberto Santos. **Experiência de Geobingo e sua importância dentro do processo de ensino e aprendizagem**. 2023. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6101>. Acesso em 16 jun. 2024.

NEIDENBACH, Soraia Finamor; CEPellos, Vanessa Martines; PEREIRA, Jussara Jéssica. Gamificação nas organizações: processos de aprendizado e construção de sentido. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 18, n. especial, p. 729-741, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/RbdpN7vpVLvbqPLgszzH5Rr/>. Acesso em 10 jun. 2024.

NETO, Francisco Otávio Landim; BARBOSA, Maria Edivani Silva. O ensino de geografia na educação básica: uma análise da relação entre a formação do docente e sua atuação na geografia escolar. **Geosaberes**: Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 1, n. 2, p. 160-179, 2010. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/44>. Acesso em 20 jun. 2024.

OLIVEIRA, Emerson Dias; SOUZA, Tamila Eduarda; ALMEIDA, Milena Ferreira; TAVARES, Halana Rafaela Rocha. O papel e importância da ciência geográfica enquanto ferramenta de emancipação social: o contexto escolar. **Revista de Geografia (Recife)**, 36(3), 12-29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/241183>. Acesso em 19 jul. 2024.

OTA, Gustavo Linhares Lélis. Gamificação: Análise do Uso do Kahoot como Alternativa à Avaliação da Aprendizagem. **Anais do CIET:EnPED:2020** - Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1767/1402/>. Acesso em 31 jul. 2024.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira; PARENTE, José Reginaldo Feijão; BRANDÃO, Israel Rocha; QUEIROZ, Ana Helena Bonfim. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049> . Acesso em 10 ago. 2024.

ZUZA, Maria Lidijanne Cardoso. Ensino da Geografia na Educação Básica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e533101119825-e533101119825, 2021. Disponível em DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i11.19825>. Acesso 10 ago. 2024.

O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQs) NA DISCUSSÃO DA PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL URBANA

Carlos Henrique Oliveira SANTOS¹
Thiago DUARTE MUNIZ²

INTRODUÇÃO

Na conjuntura educacional contemporânea, estratégias multifacetadas e inovadoras têm ganhado destaque sobretudo no ensino direcionado à educação básica. A utilização da literatura sob a forma de livros, mangás e gibis tornou-se de suma importância para a prática pedagógica. Ao adentrar no universo das Histórias em Quadrinhos (HQs), os estudantes encontram uma maneira acessível, cativante e eficaz de compreenderem conceitos complexos de Geografia, especialmente relacionados às questões ambientais e à importância da sustentabilidade dos ecossistemas naturais e urbanos.

Devido à natureza visual e narrativa capazes de estimular a imaginação e a criatividade, os quadrinhos captam a atenção dos alunos e criam um interesse natural que muitas vezes se perde nas abordagens pedagógicas tradicionais. Quadrinhos com personagens, cenários e enredos contribuem para promover discussões significativas, incentivam o pensamento crítico e ajudam os alunos a relacionarem conceitos geográficos abstratos com situações do mundo real.

Uma das situações do mundo vivido que pode ser representada ludicamente por meio da narrativa das histórias em quadrinhos é o desenvolvimento urbanístico

aliado ao crescimento populacional. Esse desenfreado adensamento de obras, de pessoas e de serviços nos centros urbanos resulta numa pressão insustentável sobre os recursos naturais, contribuindo para a degradação ambiental. A poluição do ar, o acúmulo de resíduos sólidos, a escassez de água e a perda de áreas verdes são alguns dos desafios socioambientais enfrentados nas cidades, inclusive nas cidades brasileiras.

Nesse contexto, o presente trabalho incorpora as HQs nas aulas do componente curricular Geografia como estratégia educacional que foi desenvolvida por duas turmas do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Sergipe para abordar os problemas socioambientais urbanos que acometem a comunidade do Conjunto Rosa Elze, em São Cristóvão, município situado na região da Grande Aracaju.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O artigo, de abordagem qualitativa, foi desenvolvido através de uma atividade pedagógica que visava à sensibilização dos estudantes das turmas do 3º ano do ensino médio, matriculados no Colégio Estadual Armindo

1. Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe e integrante do PROLICE/UFS (2023/2024).

2. Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO/UFS). Coordenador do Programa Licenciandos na Escola (PROLICE/UFS) no núcleo Armindo Guaraná.

Guaraná, acerca dos problemas socioambientais que estão presentes na comunidade do Conjunto Jardim Rosa Elze, em São Cristóvão, e na capital Aracaju, no ano de 2023.

Considerando a orientação do professor em como pesquisar a respeito dos problemas socioambientais urbanos, bem como na produção dos desenhos e dos enredos para as histórias em quadrinhos, os alunos começaram a pensar nas possibilidades de temáticas após a formação dos grupos de trabalhos, que foram compostos por até cinco integrantes. A produção das histórias em quadrinhos foi totalmente acompanhada pelo professor, de modo que houve orientação pedagógica para que todas as histórias elaboradas estivessem de acordo com os temas propostos e sob uma perspectiva geográfica.

O desenvolvimento das atividades estendeu-se ao longo de um bimestre (setembro a outubro), de acordo com o calendário escolar. No decorrer desse período, foram utilizadas duas aulas semanais curriculares em consonância com as aulas de estudo orientado, no período da tarde (contraturno), totalizando três aulas semanais destinadas para a orientação das atividades pedagógicas.

Durante o primeiro mês, as aulas foram direcionadas à discussão das temáticas, nas quais o professor sugeriu pautas relevantes como a poluição atmosférica, aquecimento global, poluição dos rios, enchentes, desmatamentos etc. Essa primeira fase proporcionou uma base sólida para que os alunos iniciassem o desenvolvimento da segunda etapa: a confecção das histórias em quadrinhos, garantindo que as narrativas estivessem pautadas de acordo com a supervisão e orientação do professor.

Por fim, os alunos concluíram os trabalhos, colocando em prática o caráter criativo acerca das temáticas socioambientais urbanas, e fizeram exposição dos quadrinhos produzidos, ao longo do bimestre, em sala de aula, aos demais colegas, debatendo os pontos levantados durante o processo de investigação e pesquisa, finalizando a terceira etapa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os problemas socioambientais têm ganhado mais destaque sobretudo nas últimas décadas do século XXI. E, de acordo com Pereira e Curi (2012), foi a partir da revolução industrial britânica que houve uma transformação marcante, tanto na vida social das pessoas como também em reflexos ao meio ambiente, haja vista que as relações ecológicas e condições sociais foram afetadas por conta do resultado do crescimento desordenado das cidades atrelado à necessidade de recursos para a expansão urbana.

O crescimento desordenado e acelerado das áreas urbanas propicia o surgimento das disparidades sociais e ambientais. Para Harvey (2012), a disparidade do crescimento urbano desigual é um fator relevante, que contribui para a desigualdade no acesso aos recursos e aos serviços ambientais. Nessa perspectiva, as áreas que sofrem com essas diferenças espaciais acabam sendo as áreas periféricas, visto que as condições desiguais de acesso ao saneamento básico e aos itens de bem comum são precários, assim como as condições ambientais e de infraestrutura. Nesse contexto, é preciso compreender que o debate entre sociedade e o meio ecológico não pode ser analisado de forma separada. Conforme Mendonça *et al.* (2016, p. 335):

Tanto na geografia brasileira quanto em muitos outros campos do conhecimento entendem, na atualidade, que a crise ambiental contemporânea não pode ser compreendida nem resolvida segundo perspectivas que isolem a sociedade da natureza, ou que ignorem uma delas.

De acordo com esse viés, para uma melhor compreensão das circunstâncias contemporâneas acerca do problema socioambiental nas áreas urbanas é preciso fazer uma inter-relação entre as atividades sociais e os problemas ambientais, tendo em vista que as mudanças são intensificadas a partir da ação antrópica.

Entretanto, é preciso entender que a dimensão ambiental não está desvinculada da dimensão política. Orsi (2016) ao tratar sobre os problemas socioambientais e a dimensão política do espaço, analisa que os problemas socioambientais não estão somente na exaustão dos sistemas físico-naturais, mas também percorrem outras dimensões, como a cultural, a econômica, e, sobretudo a política.

A gestão ecológica dos recursos naturais enfrenta uma série de desafios complexos, muitos dos quais estão enraizados em questões socioambientais. Um dos principais obstáculos é o conflito de interesses entre as diferentes partes envolvidas, tais como comunidades locais, empresas e agências governamentais. Encontrar um equilíbrio que satisfaça às necessidades econômicas, políticas e sociais sem impactar o ambiente é uma tarefa complexa que requer soluções ponderadas.

Para tanto, esse debate deve ser estendido para o âmbito escolar, isto é, para que proporcione significância à vida

cotidiana dos alunos, com a finalidade de que exerçam sua cidadania de forma consciente e lúcida acerca da compreensão da realidade que se materializa ao seu redor.

Todavia, tem sido desafiador a incorporação de novas práticas pedagógicas no campo educacional brasileiro. Antes da inserção das metodologias ativas como proposta de ensino-aprendizagem, o modelo tradicional de ensino na Geografia foi alvo de várias críticas devido à forma tradicional de ensino enfadonho. Para Vilhena e Castellar (2018), é através da prática ativa que o aluno vai alcançar a aprendizagem, isto é, essas atividades devem estimular a reflexão do aluno. Nesse viés, a prática deve estar pautada em atividades bem elaboradas para que o aluno participe como um investigador ativo e crítico.

O professor não pode e nem deve se achar o dono do conhecimento, pois o conhecimento é obtido mediante uma troca de ideias, e possibilita ao aluno pensar, sair da sua bolha, e ver questionamentos que antes pareciam limitados para ele. Nesse sentido, o licenciado precisa ser humilde, precisa ser humano, e entender que os indivíduos são diferentes e enquanto mediador do conhecimento, o docente precisa ser questionado, pois como menciona Kaercher (2013, p. 18) “As perguntas molham o solo da nossa docência”, isto é, os professores devem sair da própria bolha a fim de se aprimorar, de se qualificar.

Portanto, cabe ao professor a tarefa de auxiliar os alunos a se tornarem críticos e investigadores. Ademais, destaca-se a necessidade de se mediar didaticamente, ao despertar o interesse cognitivo dos alunos, envolvendo-os em uma reflexão acerca da relevância da Geografia

no cotidiano, sem perder de vista a importância desse componente curricular para uma análise crítica e social da realidade (Cavalcanti, 2010).

Partindo desse pressuposto, o aluno deve ser visto como alguém que possui conhecimentos e vivências relevantes, visto que a produção do conhecimento na educação básica não deve estar pautada no tradicionalismo, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é uma “página em branco” (Theves e Kaercher, 2022). No entendimento de Callai e Morais (2017, p. 87),

O trabalho escolar que se pretende ideal é aquele em que o aluno não fique restrito apenas a acolher as ideias dos outros, mas que possa construir possibilidades de interrogar essas ideias e realizar um processo de produção do conhecimento que o permita compreender a realidade da vida. Nesse percurso, busca-se proporcionar ao aluno a autonomia de pensamento que lhe permite ser sujeito da sua vida e de suas ações, quer dizer, ser cidadão.

É mediante novas experiências desempenhadas por si mesmo que o aluno vai se tornar um indivíduo ativo no aprendizado, de forma que desperte o interesse em buscar cada vez mais conhecimento, utilizando dos recursos didático-pedagógicos elaborados pelo professor. A organização eficaz das atividades propostas será determinante para o sucesso da aplicação ativa das metodologias. Theves e Kaercher (2022) comungam a respeito da perspectiva apresentada no decorrer da citação abaixo.

A mediação e as propostas desenvolvidas pelo professor a partir de referenciais teóricos e metodológicos da ciência geográfica, da Didática e da

Educação, tornam-se, então, fundamentais na constituição de um espaço pedagógico pautado nas formas de ver, compreender e agir com as crianças e com as suas geografias (Theves e Kaercher, 2022, p.7).

Essa abordagem das metodologias ativas voltada para a participação direta do aluno no processo de ensino e aprendizagem, além de romper com o tradicionalismo da geografia, permite uma nova concepção de ver o espaço geográfico, considerando os aspectos que se materializam ao seu entorno. Como destaca Callai e De Moraes (2017, p. 98-99) ao debater sobre a cidade e cidadania “Conhecer o lugar em que se vive é um dos elementos que permite exercer a crítica, esta é capaz de desafiar a produção de um conhecimento significativo pelos estudantes”.

Em tal perspectiva, o professor não assume apenas o papel de mediador, mas também o de formador social, e através das metodologias ativas no estudo da Geografia é possível que os estudantes possam conceber uma nova bagagem essencial que permita a eles explorarem as diversidades sociais que são concedidas à sua volta.

Nesse viés, a utilização das HQs como recurso didático é de sua importância para auxiliar a transmissão do conhecimento, autonomia e o desempenho da cidadania do aluno, mediante o conhecimento adquirido.

As HQs, embora pareçam um recurso relativamente novo no âmbito escolar brasileiro, remetem ao ano de 1996, conforme afirma Dos Santos e Vergueiro (2012). No entanto, o uso desse recurso tem sido evidenciado como proposta de ensino na educação contemporânea. Devido à natureza artística, as

HQs conseguem promover uma abordagem multidisciplinar que pode integrar recursos tecnológicos, textos e imagens, promovendo uma atuação para além da aula convencional.

Ao adotar as HQs como recurso didático, existem possibilidades de os alunos compreenderem melhor os conteúdos, graças à simplicidade, aceitação e consumo desse recurso entre os jovens. Ademais, as narrativas cativantes e com desfechos incríveis promovem uma incorporação da leitura, visto que o aluno vai se sentir motivado e estimulado a aprender.

De acordo com Ravello (2020, p. 138), “As histórias em quadrinhos são um meio quase ilimitado de aprendizagem, cabendo a criatividade de cada educador e educadora na utilização deste recurso didático”. Partindo desse pressuposto, o professor pode renunciar ao convencional, e buscar uma abordagem mais artística, mais ilustrativa e de maior significado na vivência de aprendizagem do aluno. Dantas *et al* (2022, p.17) ao elucidar sobre a utilização de HQs no ensino de geografia destaca:

Esse material didático possui um alto nível de informação porque as revistas abordam os mais diferentes temas sendo facilmente aplicados em qualquer área. Elas podem ser empregadas tanto para utilização de conceitos teóricos como para reforçar pontos particulares do programa curricular. A familiaridade do aluno com os quadrinhos possibilita que muitos estudantes encontrem menos dificuldades para a concentração em leituras cuja finalidade é o estudo.

Para além da observação, o professor pode utilizar temáticas importantes da geografia como os problemas socioambientais urbanos, e permitir que o aluno seja

autor do próprio conhecimento, orientando-o a produzir histórias em quadrinhos com desfechos autorais. Além de promover o conhecimento, o aluno obterá significados únicos, que lhe vão permitir identificar tais problemas na realidade construída ao entorno da comunidade onde vive.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto realizado pelos alunos do terceiro ano do Colégio Estadual Armindo Guaraná teve ênfase na utilização das histórias em quadrinhos (HQs) como ferramenta pedagógica para discutir os problemas socioambientais urbanos que circundam a área ao entorno da escola, bem como situações corriqueiras da capital sergipana (Aracaju). Este trabalho representou metade da nota da unidade, e a maioria dos estudantes alcançou esse objetivo, demonstrando um alto nível de comprometimento com a atividade proposta.

Os resultados denotam que os alunos anteriormente habituados a não notar os problemas socioambientais ao seu redor, passaram a desenvolver um olhar mais crítico e detalhado sobre as questões socioambientais urbanas. Através da criação de HQs, os alunos tiveram a oportunidade de explorar, transmitir e debater suas percepções sobre os problemas socioambientais adjacentes às suas comunidades, reconhecendo que a possível solução para esses problemas depende tanto das ações governamentais quanto da participação ativa da comunidade.

Uma análise que pode ser feita remete aos diversos pontos de vista adotados pelos estudantes. As diferenças espaciais e vivenciais trazem noções diversas acerca dos problemas

socioambientais urbanos e um dos pontos percebidos pelos alunos volta-se à adoção de políticas públicas a serem implementadas pelos órgãos governamentais, sendo que a solução para os problemas socioambientais urbanos deve ser de responsabilidade da gestão pública.

Por outro viés, alguns alunos indagaram sobre o papel social que cabe aos habitantes das áreas urbanas na organização e conservação do espaço urbano. Ou seja, não é somente função dos órgãos governamentais, mas é necessário que o indivíduo/cidadão exerça o papel social para tentar mitigar os efeitos nocivos ao ambiente. Portanto, podemos concluir que a partir da produção e desenvolvimento das HQs, os estudantes foram levados a indagar de forma crítica e responsável acerca dos temas propostos.

A estrutura do projeto dividiu os alunos em equipes em cinco membros, cada um responsável por uma etapa específica: a pesquisa sobre o problema, a criação dos desenhos, a coloração e a elaboração do enredo das HQs. Esta abordagem colaborativa permitiu que os estudantes aprofundassem seu conhecimento sobre os temas abordados, ao mesmo tempo que desenvolveram habilidades artísticas e narrativas, além da vivência para se trabalhar em grupo.

Isso pode ser evidenciado na Figura 1 (próxima página), onde é representado um arcabouço de críticas que evidencia a preocupação dos alunos com a manutenção ecológica do meio ambiente. O fato de o debate ser um chamado aos leitores, reforça a ideia de que também é dever da população conservar o meio ambiente, a fim de que haja a manutenção das condições de equilíbrio

dos ecossistemas adjacentes. Nesse aspecto, é notório que os quadrinhos funcionam como meio de expressão e de reflexão, permitindo que os alunos comuniquem suas experiências e percepções de forma criativa e envolvente. Esta metodologia de ensino mostra-se importante em contextos onde os problemas ambientais locais têm um impacto direto na vida dos alunos.

Figura 1- Turma da Luizinha.

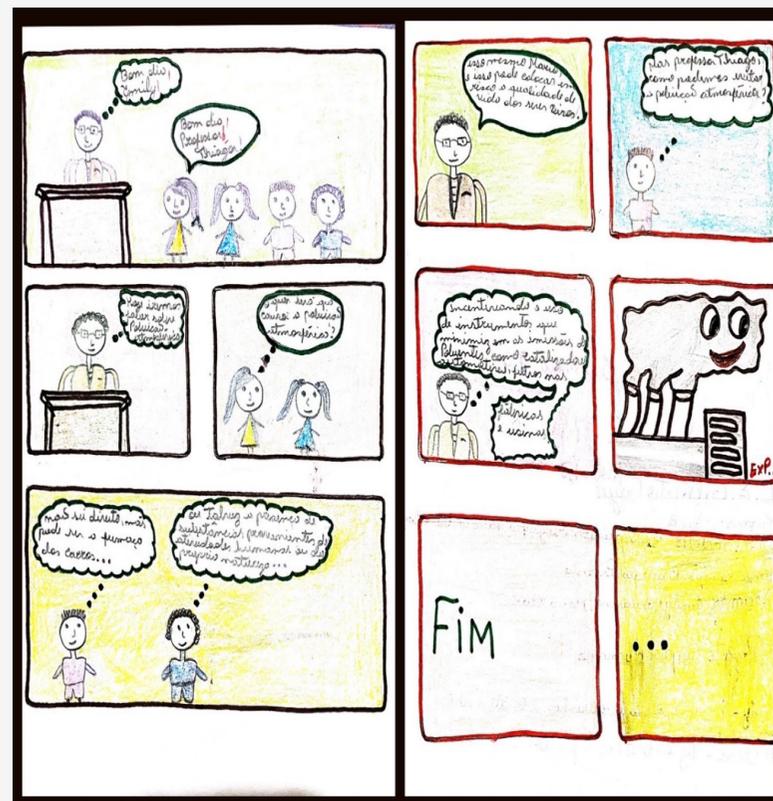


Fonte: Os Autores (2024).

Na Figura 2, em sequência, o diálogo proposto na história se passa em uma sala de aula e surge uma pergunta sobre as causas da poluição atmosférica e como ela pode ser minimizada. Nessa perspectiva, é notório a preocupação dos alunos em transmitir a partir dos quadrinhos questões

que a sociedade civil deveria se fazer, na busca de medidas mitigadoras para amenizar a poluição atmosférica. Os integrantes desse enredo fazem crítica ao uso excessivo de poluentes, bem como incentivam a utilização de instrumentos não-poluentes; também estimulam ao exercício da cidadania quando cobram das autoridades responsáveis a implementação de políticas públicas.

Figura 2- Poluição Atmosférica.



Fonte: Os Autores (2024).

No quadrinho “A Enchente” (Figura 3, na página seguinte), é evidenciado uma problemática que acomete muitos

bairros de Aracaju: O quadrinho traz uma discussão acerca do descarte inapropriado do lixo, e como isso pode comprometer a saúde pública, além de maximizar as chances de deslizamentos de terras em áreas de encostas e, sobretudo provocar enchentes. O lixo jogado nas ruas pode obstruir os sistemas de drenagens da cidade, impossibilitando o escoamento das águas e alavancando uma possível enchente; nos rios isso pode gerar o processo de assoreamento, impossibilitando a água de transitar pelo canal fluvial, deixando retida e aumentando as chances de uma enchente. Por fim, tais quadrinhos servem como um alerta educativo, evidenciando que o descarte inadequado dos resíduos pode afetar a segurança pública, e mais uma vez, o papel de conservar o meio ambiente é tarefa de todos.

Figura 3. A enchente.



Fonte: Os Autores (2024).

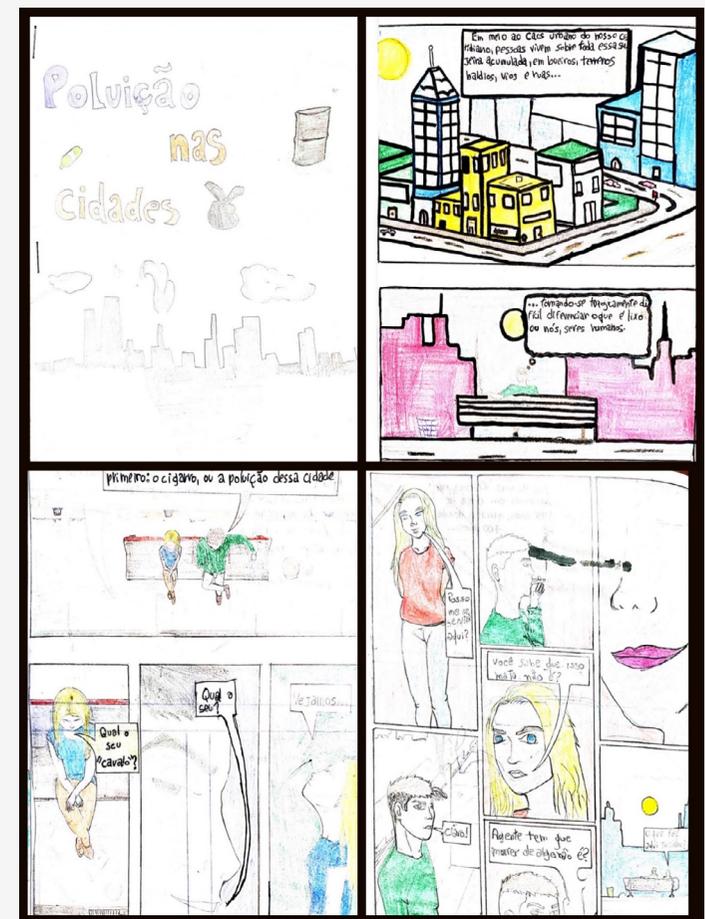
No quadrinho “Poluição nas Cidades” (Figura 4, a seguir), a discussão gira em torno dos resíduos de lixos e como o humano percebe essa degradação ambiental. Os alunos destacam o cenário de caos urbano promovido pelo acúmulo de lixo em ruas, bueiros e terrenos baldios, criando uma confusão do que é resíduo e do que é humano, sugerindo que esse caos urbano acaba limitando a percepção do convívio com a própria sujeira urbana. Diante do exposto, é interessante compreender que esse debate serve para criar ponto de reflexão frente à crescente produção de resíduos está criando instabilidade na dinâmica urbana e socioambiental das comunidades ali instauradas.

Um dos indivíduos inseridos no debate, ao abordar a questão dos resíduos, destaca a durabilidade desses materiais na natureza, contrastando a expectativa de vida humana de 75 anos com os impressionantes 400 anos que uma garrafa de vidro pode levar para se decompor no ambiente, evidenciando a resistência e longevidade dos materiais consumidos. Essa perspectiva é acentuada pela presença do cigarro nas mãos do jovem, que, quando questionado sobre os perigos do fumo, adota uma postura fatalista, insinuando que algo deverá causar a morte em algum momento, seja o cigarro ou a poluição urbana. O diálogo entre os dois personagens expõe um sentimento de desesperança em relação às condições ambientais, enquanto a mulher oferece uma abordagem mais esperançosa.

A personagem sugere que, embora a poluição pareça ser um problema intransponível, existem soluções viáveis, tais como rodízios de veículos para remover os veículos mais poluentes das estradas e encorajar o uso do transporte não

motorizado, medidas cabíveis que podem facilitar os efeitos da poluição nas áreas urbanas. Por fim, numa conclusão pragmática, simplifica o problema dos cigarros ao afirmar que estes podem ser simplesmente apagados, em contraponto à complexidade da poluição com uma solução direta e imediata. Portanto, esta história em quadrinhos introduz uma discussão sobre a responsabilidade pessoal e coletiva na mitigação dos impactos ambientais.

Figura 4- Poluição nas Cidades.



Fonte: Os Autores (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho demonstrou a eficácia das Histórias em Quadrinhos (HQs) como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia, sobretudo ao abordar as questões socioambientais urbanas. A utilização das HQs como recurso em sala de aula facilitou a compreensão dos temas propostos e incentivou a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de uma visão crítica acerca dos problemas socioambientais que estão inseridos e que afetam suas comunidades.

A partir dos resultados obtidos, ao se envolverem na criação das histórias em quadrinhos, os alunos passaram a compreender a complexidade dos problemas socioambientais urbanos e a importância da ação coletiva para mitigá-los. A atividade mostrou a relevância de metodologias ativas ao fazer uso de recursos didáticos não convencionais, como as HQs, para tornar o aprendizado mais significativo, leve e envolvente.

Com a abordagem proporcionada pela atividade pedagógica, os estudantes não apenas absorveram o conteúdo geográfico, mas também refletiram sobre o próprio papel a desempenhar na sociedade e a importância de desenvolver ações que visem à conservação do meio ambiente, e como esses problemas estão inseridos no nosso cotidiano.

A experiência relatada reforça a necessidade de repensar práticas pedagógicas tradicionais, promovendo a inclusão de metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos e a construção de conhecimentos significativos, fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a sustentabilidade socioambiental.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti; DE MORAES, Maristela Maria. Educação geográfica, cidadania e cidade. **Acta Geográfica**, p. 82-100, 2017. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/actageo/article/view/4771> . Acesso em 10 maio 2024.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013, 320 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Belo Horizonte (2010). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> . Acesso em 09 jun. 2024.
- DANTAS, Érida Pereira *et al.* **A utilização das histórias em quadrinhos como ferramenta metodológica no ensino-aprendizagem de geografia**. Monografia de Conclusão do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/27114>. Acesso em 08 abr. 2024.
- DE MORAES, Natália Cristina Reis; DA SILVA, Marcelo Ponciano. Uso de histórias em quadrinhos para o ensino de geografia: análise de propostas didáticas. **Revista Presença Geográfica**, v. 6, n. 2, p. 69-84, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/RPGeo/article/view/4013>. Acesso em 20 jun. 2024.

DOS SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS–Revista Científica**, n. 27, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3498> .Aceso em 15 jun. 2024.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas sociais**, n. 29, p. 73-89, 2012.

MENDONÇA, Francisco; CUNHA, Fabio Cesar Alves; LUIZ, Gislaiane Cristina. Problemática socioambiental urbana. **Revista da ANPEGE**, v. 12, n. 18, p. 331-352, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6409> . Acesso em 09 jul. 2024.

ORSI, Rafael Alves. Problemas socioambientais e a dimensão política do espaço. **GEOgraphia**, v. 18, n. 36, p. 108-127, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/853> . Acesso em 10 jul. 2024.

PEREIRA, Suellen Silva; CURI, Rosires Catão. Meio ambiente, impacto ambiental e desenvolvimento sustentável: conceituações teóricas sobre o despertar da consciência ambiental. **REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade**, v. 2, n. 4, p. 35-57, 2012. Disponível em: <https://reunir.revistas.ufcg.edu.br/index.php/uacc/article/view/78> . Acesso em 09 jul. 2024.

RAVANELLO, Flávia Jocowski. O Uso de Histórias em Quadrinhos para o Ensino de História e Geografia- Sociedades Humanas no tempo e No Espaço. **Revista Vernáculo**, n. 46, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/68824> . Acesso em 30 abr. 2024.

THEVES, Denise Wildner; KAERCHER, Nestor André. A Geografia nos anos iniciais: olhando longe para ver mais, chegando perto para ver melhor. **Ensino em Re-Vista**, v. 29, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/66114> . Acesso em 14 maio 2024.

ELABORAÇÃO DE HQS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA DINAMIZAR ÀS AULAS DE GEOGRAFIA

Gustavo Alves dos Santos Onofre¹
Maurício José dos Santos²
Júlia Fontes dos Santos³
Anézia Maria Fonsêca BARBOSA⁴
Ronaldo MISSURA⁵

INTRODUÇÃO

O uso da HQ como ferramenta metodológica tem permitido aos estudantes expressarem, a partir dos desenhos, seu entendimento de um tema trabalhado nas aulas de Geografia o que permite uma compreensão de forma mais lúdica de um determinado tema ministrado durante a disciplina em sala de aula. Desde a sua implantação na grade curricular da Educação Básica a Ciência Geográfica tem sofrido diversos questionamentos, quanto a forma como são repassados seus conteúdos para os estudantes onde os mesmo ainda possuem enraizada a perspectiva da memorização como caminho para entendimento dos conteúdos geográficos.

Nesse sentido, vários autores que avaliam em suas obras o ensino de Geografia na Educação Básica tem se mostrado cada vez mais reflexivos com as condutas adotadas ainda por docentes que, segundo Kimura (2008) tem na Geografia:

As concepções sobre a transmissão do conhecimento julgavam que o aluno permanecia em uma relação muito passiva no ensino-aprendizagem, sendo tratado como um receptáculo vazio e dócil, pronto

pra ser preenchido pelo conhecimento emanado do professor, que, sendo o dono do saber, era o único a expressar-se (Kimura, 2008, p.74 -75).

E, é neste cenário que às aulas da disciplina curricular Geografia apresentam um desinteresse por parte dos estudantes, sobretudo nos mais jovens que não conseguem formar pensamentos mais críticos quando é abordado no conteúdo aspectos da realidade que vivem. Quando a forma de aprendizagem geográfica vem acompanhada de reflexões de ações vividas no dia a dia, o ensino de matéria curricular Geografia, vai para uma condição teórico analítica de fatos reais e suas relações e consequências são abordadas nas aulas de maneira que aproxima a realidade com a teoria. Desse modo, pode-se iniciar o processo conhecido no ensino tradicional denominado de memorização dos conteúdos, sendo essa a forma mais frequente usada por muitos anos para trabalhar os conteúdos da ciência geográfica.

O artigo em tela, apresenta uma análise do uso da metodologia empregada nas aulas de Geografia que fez uma

1. Discente do curso de Licenciatura Plena em Geografia/ UFS, bolsista PROLICE. E-mail: guepedro.alves@gmail.com

2. Discente do curso de Licenciatura Plena em Geografia/ UFS, bolsista PROLICE. E-mail: mauricio.santos22@academico.ufs.br.

3. Discente do curso de Licenciatura Plena em Geografia/ UFS, bolsista PROLICE. E-mail: julia.fontes@academico.ufs.br.

4. Professora Drª do CODAP/PRODEMA/UFS. E-mail: aneziamaria@academico.ufs.br.

5. Professor Dr. do DGE/UFS. E-mail: ronaldomissura@gmail.com.

abordagem do conteúdo de urbanização com uso de músicas e, a partir da interpretação das suas letras, foi possível que os estudantes elaborassem Histórias em Quadrinhos (HQs) em grupos, externando no papel suas emoções tanto no desenho como na história (enredo) elaborada para contar uma situação que eles criaram a partir da letra da música que ouviram.

Destarte, ao adotarmos a abordagem de aprendizagem dos conteúdos através do ensino lúdico, a utilização da HQs como forma metodológica não foi por acaso, ou por ser uma forma de tornar o ensino mais interativo e menos “chato”, evidente que por consequência, ao estimular a criatividade do aluno em sala e dar o protagonismo para os discentes no processo de construção de suas falas para o entendimento do conteúdo.

Assim, a aula pode se tornar mais agradável, dar voz aos discentes, fará com que eles se sintam mais familiarizados com o tema e criem um apego pela matéria. Mas, mais do que isso diversos artigos e livros demonstram que a utilização das HQs é benéfica em sala de aula, por ser um meio de comunicação popular entre os jovens, ou seja, é um conteúdo com o qual eles estão habituados. Desta forma, o entusiasmo em trabalhar com um conteúdo com o qual se há um *feedback* positivo por parte dos discentes é algo a ser explorado e, utilizado para que os estudantes explorem o conteúdo com o qual ele já tem familiaridade.

O artigo é resultado da nossa experiência como bolsistas do Programa de Licenciandos(as) na Escola denominado de (PROLICE) vivenciado no Colégio de Aplicação da

Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), sob supervisão dos docentes da Instituição, que tem como objetivo fortalecer a formação docente de estudantes das diversas Licenciaturas da UFS. Destarte, as turmas trabalhadas foram: uma do 9ºano do Ensino Fundamental II e outra do 3ºano do Ensino Médio no ano letivo de 2023. Nesse sentido, a utilização de HQ’s em sala de aula contribuiu para a compreensão do aprendizado da disciplina Geografia, sobretudo no nosso caso, com o tema Urbanização.

Ao propor que os discentes não leia, mas também se ponha no papel de criação de HQ’s foi evidenciado nas duas turmas, um aprofundamento sobre o tema além de maior compreensão com o que estava sendo trabalhado. Quando os estudantes são estimulados a criar um roteiro e personagens para contar histórias reais dá maior motivação. Ademais, o espaço geográfico que é abordado nos textos traz esse personagem como parte de um mundo real vivido pelos discentes.

Assim, o docente de Geografia enquanto orientador de diversas formas de conhecimento pode e deve estimular os estudantes a compreender o conteúdo e contextualizá-los com sua realidade, dando protagonismo para o discente e não julgando-o como um ser sem conhecimento prévio apenas para fazer memorizar o conteúdo trabalhado em sala. Nesse sentido, corroborando com Kaercher (1999) quando considera que “a nossa prática docente se baseie cada vez mais na realidade do aluno para, a partir dela, aumentarmos as ligações entre o que se vê na escola e a vida cotidiana”.

METODOLOGIA

Como foi dito anteriormente, a atividade foi realizada no Colégio de Aplicação da UFS durante o nosso estágio como bolsistas do PROLICE durante o ano letivo de 2023, a mesma envolveu a participação dos discentes matriculados nas turmas do 9º ano, turma B do Ensino Fundamental e, 3º ano do Ensino Médio também da turma B, onde o tema urbanização foi trabalhado com as duas turmas e, fazia parte do conteúdo didático existente no material didático disponibilizado na escola. Para a realização dos trabalhos de complementar a nota bimestral, foi explorado a partir de letras de músicas (elo motivador para a elaboração dos trabalhos escritos) a criação de HQs em grupos.

A base principal para as discussões em sala de aula foram como a letra das músicas estavam próximas das realidades dos discentes, assim, foi possível facilitar a compreensão e captar sua atenção, promovendo um aprendizado mais eficaz e que proporcionou experiências únicas. Cabe ressaltar que, o assunto de urbanização foi previamente trabalhado e discutido em classe antes da realização da atividade.

Outro ponto relevante para essa atividade é que, a elaboração das HQs permeou a interdisciplinaridade e conectou o tema a diferentes áreas do conhecimento e promoveu autonomia, colaboração e criatividade por parte dos discentes. Com o uso de Músicas e HQs as apresentações diversificaram os recursos metodológicos e atenderam aos diferentes estilos de aprendizagem. A avaliação formativa acompanhou o progresso dos estudantes e foi possível passar um *feedback* mais oportuno para eles.

Nesta metodologia pedagógica, o educador apresenta o tópico a ser trabalhado, neste caso foi o de urbanização e explorou diversas Histórias em Quadrinhos com temas que estão inseridos no papel da vida urbana e suas consequências para a sociedade. Após um debate em sala de aula, os estudantes são estimulados a produzir suas próprias Histórias em Quadrinhos, incorporando ilustrações e diálogos. As Histórias em Quadrinhos foram produzidas e posteriormente apresentadas e debatidas em sala de aula. Esta atividade teve a duração aproximada de duas aulas para ambas as turmas, sendo a primeira destinada para escutarem as músicas e darem início ao desenvolvimento das Histórias em Quadrinhos e a segunda à sua conclusão, com uma apresentação na aula subsequente. O processo culmina com uma reflexão final sobre a atividade e os conhecimentos adquiridos. Esta abordagem fomenta uma aprendizagem, que tem como base a formação cidadã e a humanização da ciência, ao mesmo tempo em que emprega a linguagem dos estudantes para aproximar a ciência de sua realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

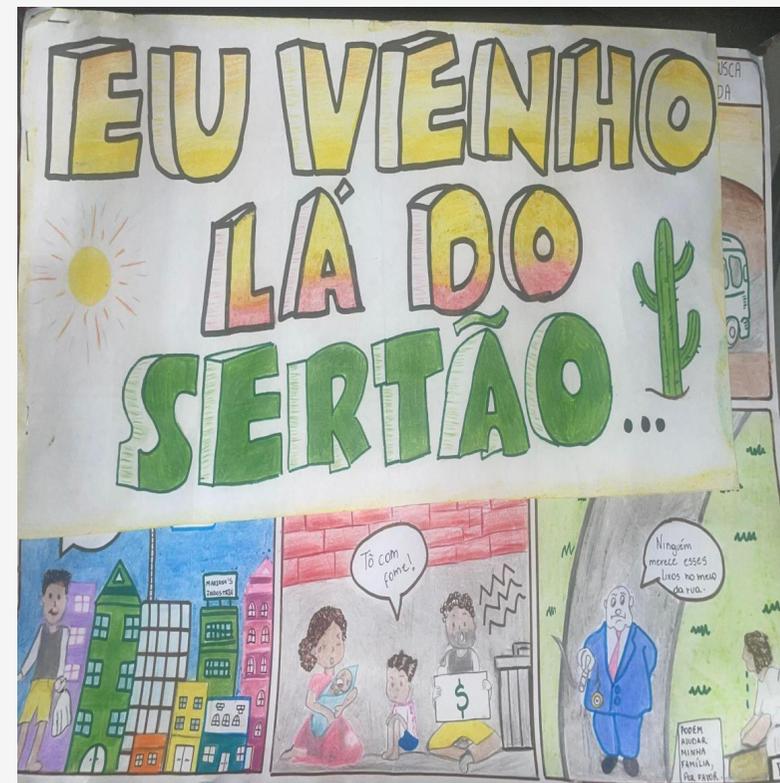
Diante do exposto, observa-se que o uso das HQs são de extrema importância para diferenciar as metodologias de ensinar e fazer o conhecimento geográfico, visto que, com essa ferramenta pedagógica o docente tem o objetivo de tornar seus alunos protagonistas. Dessa maneira, aplicando as Histórias em Quadrinhos na realidade pedagógicas das escolas os discentes se desenvolvem de forma mais crítica e adquirem o hábito da leitura, consequente-

mente despertam o senso crítico sobre o mundo no qual vivem. Por conseguinte, formas didáticas exprimem a vontade de aprender, como afirma Lopes (2019):

A utilização de recursos didáticos é uma importante ferramenta para facilitar a aprendizagem. O uso de recursos variados no processo de ensino-aprendizagem possibilita que o professor passe a não depender exclusivamente do livro didático ou do quadro branco, desapegando-se das aulas tradicionais centradas na exposição de conteúdos (Lopes, 2019, p.4).

Partindo desse pressuposto, a elaboração das HQs proporcionou uma dinamização da aula de uma maneira tão intensa que foi visível a integração dos discentes, os quais se envolveram no processo de construção das HQs quando utilizaram os versos da letra das músicas para pensar o enredo e os desenhos que iam elaborar. Cabe destacar que, as músicas utilizadas na atividade dentre elas estão seguintes: Cidadão de Zé Ramalho, Filho do Dono de Flávio José, Música Urbana do Legião Urbana, Triste Partida de Luiz Gonzaga, dentre outras referentes a temática. Nesse sentido, o objetivo da atividade era fazer com que os alunos entendessem os contextos geográficos presentes nas canções e depois criar eles próprios suas HQs (Figuras 1 A e B).

Figura 1 A: HQ sobre viver no sertão nordestino.



FONTE: arquivo pessoal dos autores (2023)

Figura 1 B: HQ sobre viver no sertão nordestino



FONTE: arquivo pessoal dos autores (2023)

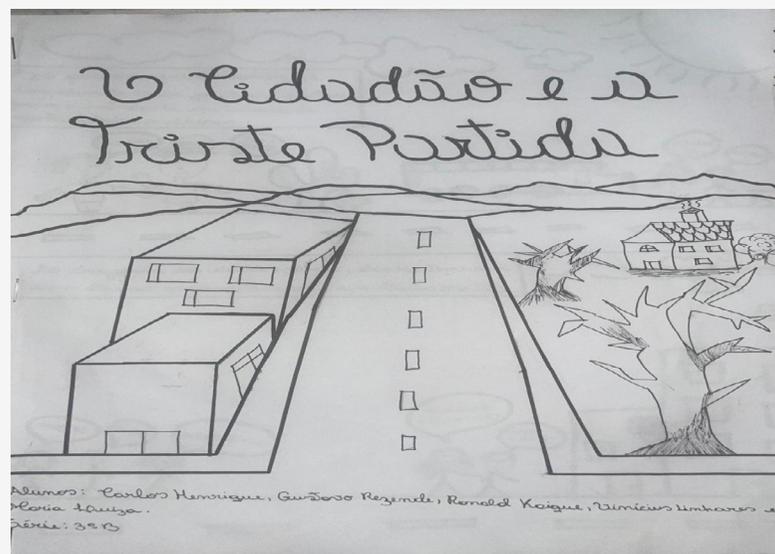
A figura 1 A e B representam parte da ilustração da letra da música Filho do Dono de Flávio José, onde o autor destaca as dificuldades financeiras que a população passam em algumas cidades do interior e procuram as grandes cidades para viverem na perspectiva de melhora de vida. Como essa temática é muito próxima da realidade dos estudantes, para alguns deles esses versos cantados pelo artista refletiam histórias de vida de pessoas próximas a eles.

Nesse sentido, uma questão foi muito interessante que observamos ao longo do processo, que é fundamental a orientação dada pelo professor na elaboração da atividade, pois o trabalho precisa ser direcionado da melhor maneira possível, para que as ideias possam ir surgindo e a atividade possa dar prazer em realizá-las. De acordo com Araújo, Costa e Costa (2008, p. 8) consideram que:

[...] o docente deve ter um planejamento, conhecimento e desenvolvimento do seu trabalho nas atividades que utilizarem as histórias em quadrinhos, independente da disciplina ministrada e, buscar estabelecer objetivos que sejam adequados às necessidades e as características do corpo discente da sala de aula, visto que isto é fundamental para a capacidade de compreensão dos alunos e de conhecimento do conteúdo aplicado.

Quando avaliamos o processo de elaboração das HQs os resultados foram positivos, visto que, os discentes participaram ativamente da construção com aptidões diferentes, alguns integrantes criavam o roteiro da história, enquanto outros tinham o capricho na confecção do desenho (Figura 2).

Figura 2: HQ que aborda migração populacional



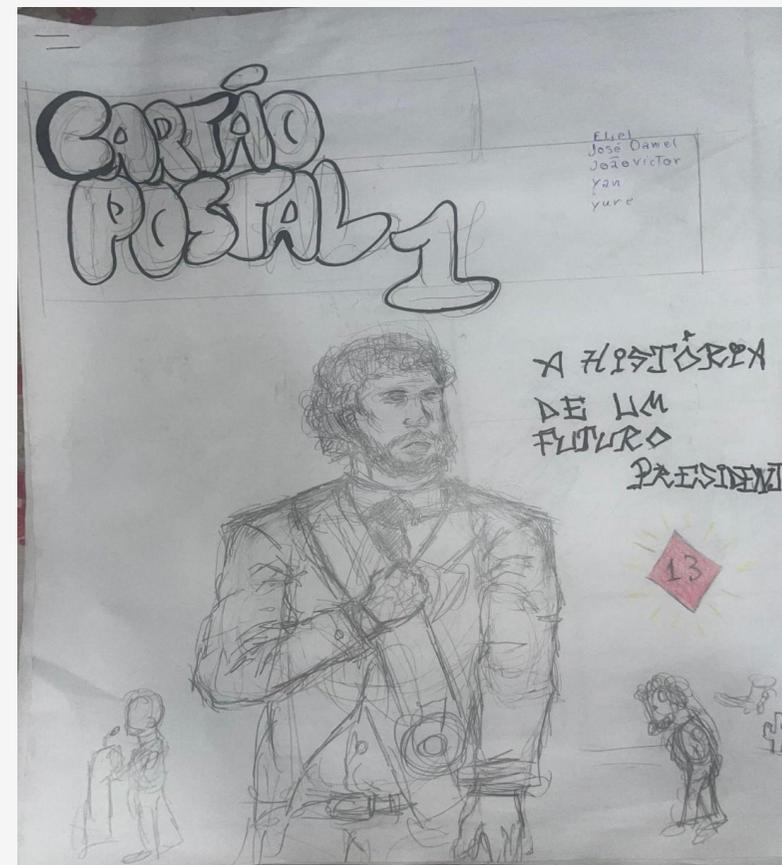
FONTE: arquivo pessoal dos autores (2023)

Como pode ser observado na figura 2, o envolvimento dos estudantes na elaboração da atividade, fez com que alguns grupos trilhassem a sua HQ com base em duas músicas que foram escutadas. O que levou ao término da tarefa com que eles além de apresentarem as HQs, alguns grupos encenaram os seus enredos numa m peça teatral, o que chamou nossa atenção na performance dos estudantes.

Assim, ao pensar a Geografia trabalhada por muito tempo numa perspectiva do ensino tradicional, perdemos dentro das nossas salas de aula a oportunidade de conhecermos grandes talentos que poderíamos investir e/ou incentivá-los no percurso de vida que podem ter após o término do Ensino Básico.

Uma outra questão que nos chamou bastante a atenção, foi o HQ que os estudantes fizeram baseado na música Cidadão de Zé Ramalho, quando os mesmos fizeram uma relação da letra da canção com a campanha política para Presidente do Brasil (Figuras 3 e 4).

Figura 3: HQ Cartão Postal 1: a história de um futuro Presidente



FONTE: arquivo pessoal dos autores (2023)

Figura 4: HQ Cartão Postal 1: a história de um futuro Presidente



FONTE: arquivo pessoal dos autores (2023)

A letra da canção faz um relato de um migrante que ao chegar na cidade grande têm algumas dificuldades de ordens financeiras, integração social, dentre outras relações que muitas vezes dificultam a vida do migrante num novo ambiente. Trabalhando em empregos que pagam menores salários, esses trabalhadores são ignorados pela sociedade capitalista urbana e pode levar ao desenvolvimento de doenças de âmbito mental, fazendo com que alguns retirantes tenham uma versão da cidade grande de forma negativa.

Além disso, nessa história em quadrinhos apresentada nas figuras 3 e 4 pelos estudantes, mostraram que o trabalhador comum pode virar alguém muito importante da sociedade no país, além disso, eles também colocaram no seu texto as questões ligadas as mais variadas propostas que os candidatos políticos apresentam durante suas campanhas no ano eleitoral e, não são assistidas de maneira mais eficiente por uma parcela da população, que gera no espaço urbano essa integração multiespacial, os mais diversos mosaicos que iram compor a paisagem da cidade e suas consequências.

Dessa forma, o afastamento e/ou distanciamento do que é apresentado nos conteúdos didáticos de Geografia em sala de aula, sem manter uma aproximação com a realidade do dia a dia do discente, faz com que seja fomentado os seguintes pontos nas falas por parte dos estudantes: Por que eu devo saber disso se não me servirá na minha vida; Eu gosto de Geografia, pois acho interessante saber os nomes de países, capitais, nomes de rios etc.

Mesmo estando no século XXI, a disciplina Geografia na Educação Básica para muitos estudantes e seus responsáveis não vai mais além do que “decorar” e/ou “memorizar” aspectos físicos que integram o planeta. Não aceitam que suas notas avaliativas sejam baixas, além de dizer que tudo tratado em Geografia é “fácil”.

Considerando a discussão levantada no artigo de adequar técnicas pedagógicas para as aulas de Geografia, vale destacar que, embora muito antiga e por estar presente na cultura de muitos países, “a História em Quadrinhos

constitui um mundo de encanto para as diversas faixas etárias, em especial para crianças e adolescentes, que vê nesta linguagem, uma forma atraente para expressar sentimentos e emoções” deixando-os mais a vontade de colocar para fora o que pensam e como analisam certa temática geográfica (Lisbôa; Bottentuit Junior; Coutinho, 2009, p. 4 -5).

Nessa perspectiva, as HQs despertam a imaginação dos discentes e alimentam o desejo por ler e escrever, elevando o conhecimento dos conteúdos geográficos de maneira simples, clara, objetiva e dinâmica. Partir do contexto de dinamizar as práticas metodológicas usadas nas aulas de Geografia é procurar a cada momento, com que os estudantes tenham uma postura mais reflexiva nas suas considerações sobre as temáticas discutidas ao longo do ano letivo.

De acordo com Kawamoto e Campos (2014, p. 10):

A história em quadrinhos envolve o aluno, possibilitando que o aprendizado seja diferenciado: o aluno aprende o conteúdo, desenvolve a capacidade criativa, pois a integração entre a realidade e a fantasia é favorecida, fazendo com que haja um “mergulho” dos estudantes no contexto da história, e se familiarizando e apropriando da situação e do conhecimento disponibilizado pelo material.

Ademais, é importante enfatizar que mesmo os estudantes se envolvendo de forma satisfatória na atividade, o docente deve provocar nos mesmos o reconhecimento do seu potencial e levá-los a florescer o protagonista que muitas vezes está adormecido num canto da sala de aula,

porque não teve a oportunidade de mostrar seu potencial para transcender na sua vida enquanto cidadão.

Segundo (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115):

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade.

Portanto, aplicar desafios no cotidiano dos estudantes no processo de organização de suas palavras, emoções e sentimentos em um trabalho realizado em sala de aula, só nos garantiu o quão foi satisfatório o resultado final da ação.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da atividade pedagógica realizadas com os estudantes do Colégio de Aplicação (CODAP) da UFS foi uma das grandes experiências que tivemos no comando das aulas, o qual foi dada a oportunidade de por sermos bolsistas e estávamos imersos neste universo que são as salas de aula. Aplicar o conhecimento adquirido no curso de Graduação em Licenciatura Plena em Geografia, mesmo que no início do curso, foi de grande importância para nosso amadurecimento enquanto futuros licenciados.

Considerar nesta etapa do artigo a especificamente da ação que foi discutida, num primeiro momento, tivemos o receio de como os estudantes iriam receber a proposta de elaboração do trabalho. Quando ditas as regras da ativi-

dade e como iria proceder, para nossa surpresa a aceitação dos estudantes foi imediata, a elaboração do trabalho em equipe contagiou a todos que participaram de forma ativa, isso demonstra interesse e comprometimento, tornando a aprendizagem significativa.

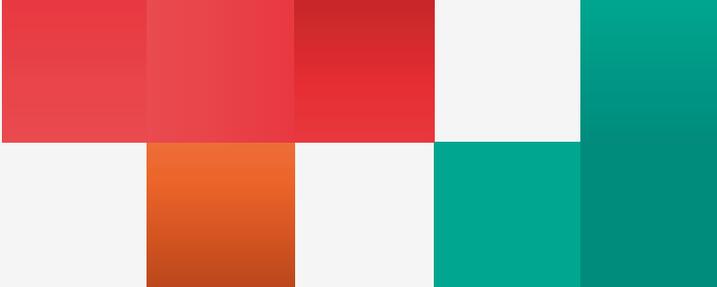
É importante salientar, por mais que as turmas fossem diferentes, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio, as HQs construídas eram de qualidade, bem representadas por desenhos e com histórias atraentes.

Portanto, a ferramenta didática HQ é válida nas aulas dado que, é um instrumento bem recebido pelos estudantes que ficam instigados para aprender com o material. Dessa forma, as Histórias em Quadrinhos podem ser aplicadas em qualquer disciplina, visto que, o foco é conectar o discente nos conteúdos apresentados. Nesse sentido, o tema urbanização como conteúdo didático curricular da Geografia propôs uma visão ampla da realidade dos discentes, que com o auxílio das músicas abriu um leque de possibilidades e conhecimentos que foram fundamentais para a construção das HQs.

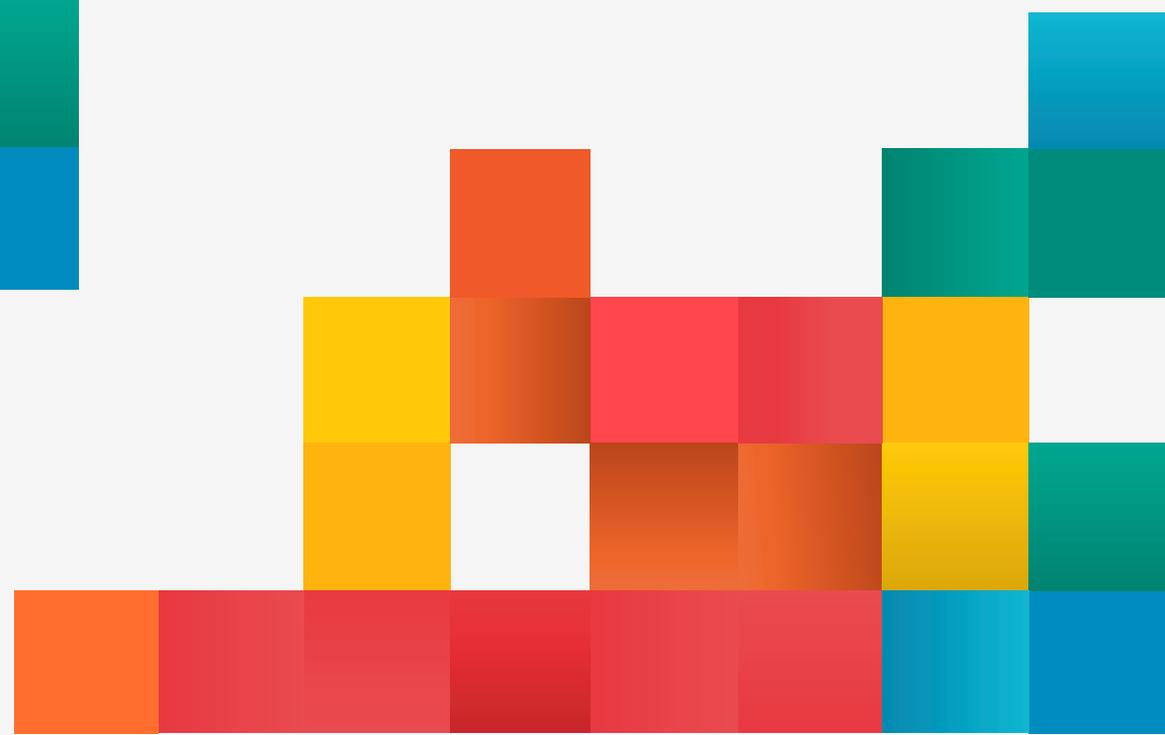
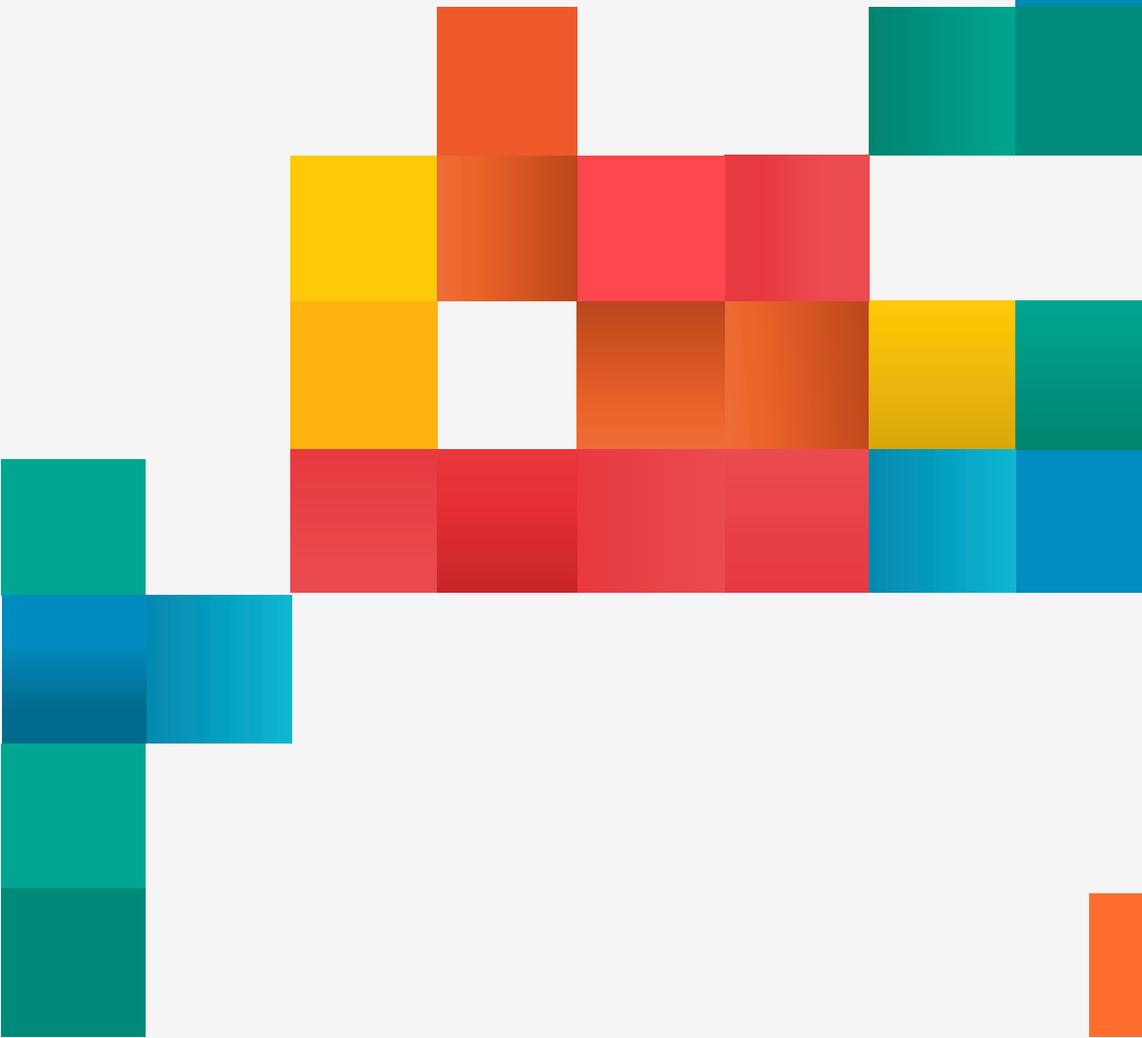
Outrossim, há necessidade do docente sempre buscar alternativas para diversificar seu fazer pedagógico e metodológico de ensinar, considerando o quão é importante haver interação nas aulas para que o educando seja protagonista e não um meramente espectador. Nesse viés, a proposta pedagógica aqui citada tem a finalidade de fazer com que o indivíduo crie o hábito pela leitura, à familiaridade com as palavras, fixação de conceitos e o despertar do senso crítico.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- ARAÚJO, G. C.; COSTA, M. A.; COSTA, E. B. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso Didático-Pedagógico. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**. Uberlândia, n. 2, p. 26-27. Julho/dezembro 2008.
- KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino da Geografia**. Edunisc, 1999.
- KAWAMOTO, E. M.; CAMPOS, L. M. L. Histórias em quadrinhos como recurso didático para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 147-158, 2014.
- KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. Editora Contexto, 2008.
- LISBÔA, E. S.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. Desenho em quadrinhos online: vantagens e possibilidades de utilização em contexto educativo. **Revista Paidéi@**, Santos, v. 2, n. 1, 2009.
- LOPES, L. C. O uso de recursos didáticos na motivação da aprendizagem em ciências. **Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Naturais**. UNB, Planaltina- DF, Junho, 2019.



RELATOS DE EXPERIÊNCIA



CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA LICENCIANDOS NA ESCOLA

Luiz Rosalvo Costa¹

Cosme Eduardo Campos Silva²

Drielly Santos de Jesus³

Emili Lamonyer Oliveira de Carvalho⁴

José Clévisson dos Anjos Lima⁵

1. INTRODUÇÃO

O intuito deste artigo é apresentar o relato de uma experiência desenvolvida no âmbito do Projeto Licenciandos na Escola (Prolice), um programa instituído pela Universidade Federal de Sergipe com o objetivo de fortalecer a formação de professores em seus cursos de licenciatura, promovendo a inserção inicial de licenciandos em ações de ensino-aprendizagem na educação básica. A experiência aqui reportada foi desenvolvida pelo núcleo do Departamento de Letras de Itabaiana - DLI, constituído por um docente coordenador e quatro licenciandos do curso de licenciatura em Letras/Língua Portuguesa. O projeto teve como propósito iniciar o contato desses professores em formação com a prática docente, por meio da elaboração e implementação de intervenções didáticas em escolas da rede pública de ensino básico no estado de Sergipe, especificamente em unidades situadas na região do agreste sergipano. As intervenções nas escolas parceiras foram realizadas com base em um plano de trabalho que, focalizando possíveis interfaces

entre consciência fonológica, variação linguística e letramento, tinha como finalidade promover o desenvolvimento de competências e habilidades no âmbito das relações entre oralidade, leitura e escrita, e contribuir para o processo de letramento tanto dos futuros docentes quanto dos estudantes da educação básica.

Assim orientado, o projeto foi desenvolvido em duas escolas do Agreste Sergipano: o Colégio Estadual João XXIII, localizado no município de Ribeirópolis/SE, no qual o trabalho foi realizado com turmas do 6º, do 7º e do 9º ano do Ensino Fundamental (em 2023 e 2024), e o Colégio Estadual Eduardo Silveira, localizado no município de Itabaiana/SE, no qual as intervenções foram feitas em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental (em 2023) e em uma turma da 1ª série do Ensino Médio (em 2024).

Teoricamente, a proposta de trabalho buscou articular contribuições da Sociolinguística (Bortoni-Ricardo, 2004 e 2005; Bagno, 2000, entre outros), dos estudos da alfabe-

1. Professor Adjunto no Departamento de Letras, Campus Itabaiana, da Universidade Federal de Sergipe.

2. Graduando do curso de Letras – Português da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho.

3. Graduanda do curso de Letras – Português da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho.

4. Graduanda do curso de Letras – Português da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho.

5. Graduando do curso de Letras – Português da Universidade Federal de Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho.

tização e do(s) letramento(s) (Soares, 2018; Kleiman, 1995; Kleiman&Assis, 2016, entre outros) e dos estudos de fonética e fonologia (Silva, 2001; Callou&Leite, 2000, entre outros).

O entendimento na base da proposta foi a ideia (cf. Soares, 2018) de que nos processos de letramento se combinam três facetas fundamentais: a faceta interativa, a faceta sociocultural e a faceta linguística. A faceta interativa diz respeito às competências e habilidades relativas ao manuseio de mecanismos e estratégias de produção e compreensão de textos em situações específicas de interação. A faceta sociocultural tem a ver com os conhecimentos e habilidades relacionadas aos condicionamentos sociais e culturais que atravessam a produção e a compreensão de enunciados na modalidade escrita e também em outras modalidades de enunciação na língua. A faceta linguística, por sua vez, envolve diferentes dimensões de consciência metalinguística (fonológica, morfológica, sintática, semântica, pragmática) e é de grande relevância para o progresso no domínio da língua escrita e do seu uso proficiente em práticas sociais de diferentes esferas de atividade e de interação.

Neste projeto as intervenções foram concebidas e implementadas tomando como núcleo organizador e ponto de partida a consciência fonológica, que diz respeito à percepção e ao manejo dos diferentes aspectos que envolvem as relações dos sons do sistema linguístico e da sua realização fonética com os códigos e sistemas (gráficos ou multissemióticos) de representação da língua. Nesse nível de consciência metalinguística, têm grandes relevos as reflexões e as percepções acerca de elementos como

fonemas, fones, grafemas, palavra fonológica, palavra morfológica, palavra lexical, consciência prosódica e consciência silábica. Trata-se, assim, de um ângulo de abordagem propício para a discussão e o tratamento de diversos aspectos envolvendo as relações entre a oralidade e a escrita. Para este projeto, interessou sobretudo explorar potencialidades pedagógicas do trabalho com a variação linguística no plano fonético-fonológico, em benefício do desenvolvimento de habilidades e competências no uso da língua escrita, sem desconsiderar suas interfaces e entrelaçamentos com outros recursos, sistemas e modalidades de produção de significados e sentidos (orais, gráficas, pictóricas, digitais etc.).

Como elementos de deflagração do trabalho, foram utilizados enunciados escritos e multissemióticos recolhidos na paisagem linguística da região (*outdoors*, letreiros, placas de caminhão, avisos, cartazes etc.), constituindo uma amostra depois complementada por uma coleta realizada na internet. O pressuposto é que, dada a diversidade de usos linguísticos e multissemióticos que abriga, a paisagem linguística das áreas urbanas é um território rico para a observação de aspectos atinentes às relações entre oralidade e escrita e suas diferentes percepções, à materialização das variações linguísticas e aos processos de utilização e de entrelaçamento entre diferentes recursos semióticos e diferentes sistemas e modalidades de uso e de representação da língua.

Assim, foi a partir dessas orientações que se deu a elaboração e a implementação das atividades desenvolvidas pelo grupo de licenciandos nas escolas parceiras.

2. AS ESCOLAS E OS PROFESSORES PARCEIROS

Uma vez criado o núcleo, deu-se início ao trabalho de estabelecimento das parcerias com as escolas e professores que se disponibilizariam para acolher o desenvolvimento do projeto. Valendo-se de relações e contatos que já possuíam, os próprios licenciandos se encarregaram de fazer as primeiras sondagens, com base nas quais se chegou à indicação de dois possíveis parceiros para atuarem como supervisores do projeto nas escolas. A partir daí, o coordenador do núcleo deu continuidade aos entendimentos, formalizando a proposta junto aos referidos professores e aos diretores das escolas. Dessa forma, foi firmada a parceria com a professora Railda de Jesus Santana, no Colégio Estadual Eduardo Silveira, localizado no município de Itabaiana, e com o professor José Aldo Júnior, no Colégio Estadual João XXIII, localizado no município de Ribeirópolis.

O Colégio Estadual Eduardo Silveira foi fundado no ano de 1970 e atualmente conta com turmas de Ensino fundamental e Médio, nos turnos da manhã e da tarde. No início do projeto, a escola se encontrava funcionando em um espaço provisório, uma vez que suas instalações próprias passavam por um processo de reforma. Dado que se tratava de um espaço temporário, a estrutura disponível deixava a desejar em relação às condições necessárias para um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Não havia biblioteca nem espaços de lazer e de prática de esportes. Os corredores estreitos dificultavam a locomoção dos estudantes, principalmente nos horários de entrada e saída e nos intervalos. As salas de aula eram compactas, o que acabou gerando algum desconforto durante as inter-

Figura 1 - Instalações provisórias do Colégio Eduardo Silveira, em 2023.



Fonte: Acervo do Núcleo

venções, na medida em que era um grupo de quatro licenciandos dividindo o mesmo espaço para ministrar as atividades. Apesar dessas condições adversas, a implementação das atividades não foi comprometida, graças à acolhida da escola e, principalmente, da professora supervisora.

Figura 2 - Área interna do Colégio Eduardo Silveira após as reformas



Fonte: Acervo do Núcleo

O Colégio João XXIII, por sua vez, foi fundado no ano de 1968 e também comporta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nos turnos da manhã e da tarde. Conta com uma estrutura ampla, que contempla uma quadra esportiva, biblioteca, salas com ar condicionado e refeitório, entre outras instalações. Do ponto de vista da estrutura, portanto, não houve, nesse colégio, qualquer problema durante as atividades.

Em ambas as instituições, os licenciandos foram bem acolhidos pelos professores parceiros, os quais contribuíram de forma significativa na implementação das intervenções didáticas. No Colégio Eduardo Silveira, a professora Railda

mostrou-se sempre acolhedora e colaborativa durante a realização do projeto. Antes de iniciar as atividades, os licenciandos se reuniram com ela a fim de apresentar a proposta e discutir a definição das condições, do planejamento e do cronograma das atividades que seriam realizadas. Estabelecido o acordo com a professora, os licenciandos iniciaram, em 2023, a implementação das atividades com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, passando, em 2024, a desenvolver as intervenções em uma turma da 1ª série do Ensino Médio. Nos dois períodos de trabalho, o grupo de licenciandos contou com a prestatividade e o comprometimento por parte da professora Railda, sempre disponível para oferecer apoio na realização das atividades. Seja por meio de auxílio com recursos tecnológicos necessários para a realização das aulas, seja participando de modo ativo das discussões com os próprios estudantes, realizando comentários sobre os assuntos abordados pelos licenciandos e contribuindo para a construção de debates em sala, a professora colaborou de modo decisivo para que a realização das atividades tivesse êxito.

O mesmo se pode dizer em relação ao professor José Aldo. Responsável pela supervisão dos licenciandos na implementação das atividades nas turmas do Colégio Estadual João XXIII, ele cedeu espaço e tempo de suas aulas para acompanhá-los durante o desenvolvimento das sequências didáticas e, logo de início, mostrou-se entusiasmado pela proposta de atividades apresentada pelos licenciandos nas reuniões, colocando-se totalmente à disposição para colaborar no sentido da realização do planejamento de aulas proposto. Ao demonstrar comprometimento com as atividades desenvolvidas, esse docente também contribuiu

significativamente para a formação dos futuros professores. Ofereceu orientações sobre suas turmas e sugeriu complementações às atividades planejadas, promovendo um ambiente colaborativo e de aprendizado mútuo. Seu apoio foi fundamental e certamente terá um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Figura 3 - Vista da fachada do Colégio João XXIII



Fonte: Acervo do Núcleo

Durante o projeto, foram, assim, desenvolvidas atividades voltadas para o 6º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, no Colégio João XXIII, e para o 9º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, no Colégio Eduardo Silveira. De modo geral, as sequências propostas se organizavam em torno de módulos de 50 minutos. Em 2023, o tamanho das turmas com as quais os licenciandos trabalharam girou em torno de 20 alunos (9º ano, no Colégio Eduardo Silveira), 21 e 28 alunos (respectivamente 6º e 7º anos, no Colégio João XXIII). Já em 2024, as turmas comportavam cerca de

40 alunos (1ª série do Ensino Médio, no Colégio Eduardo Silveira), e 28 alunos (9º ano, no Colégio João XXIII). Em todas as turmas, os alunos participaram efetivamente das aulas, sempre interagindo a partir das ações apresentadas pelos licenciandos. Nesse sentido, as turmas mostraram-se participativas e receptivas em relação às atividades.

3. AS INTERVENÇÕES DIDÁTICAS

Na elaboração e na realização concreta das atividades, o núcleo se orientou, conforme já foi assinalado, pelo propósito de contribuir para o letramento dos estudantes, levando em conta que nesse processo estão envolvidas três facetas: a interativa, a sociocultural e a linguística. No projeto do núcleo, foi privilegiada a faceta linguística sem desconsiderar que o trabalho nessa dimensão é de grande importância para o desenvolvimento de competências também no âmbito interativo e sociocultural, ou seja, no que se refere às habilidades necessárias para participar ativa e eficazmente de práticas sociais letradas em diferentes esferas da vida coletiva.

Com base nesse enquadramento, as ações foram formuladas buscando explorar maneiras pelas quais intervenções voltadas para a consciência fonológica pudessem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências nos quatro eixos de integração propostos na BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa, a saber: oralidade; leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Em todas as atividades elaboradas pelo núcleo foram contemplados, em maior ou menor grau, um ou mais de um desses eixos.

Assim, levando em conta que o trabalho em 2023 seria realizado com turmas do 6º ao 9º ano, o núcleo buscou formular ações que tivessem em vista os anos finais do Ensino Fundamental, considerando, no entanto, que algumas competências e habilidades relacionadas à interface escrita e oralidade atravessam toda essa etapa de ensino e alcançam, inclusive, a etapa do Ensino Médio.

Entre as habilidades previstas na BNCC e mais especificamente voltadas para as séries-alvo do núcleo podem ser destacadas as seguintes:

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico (p. 161).

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada (p. 161).

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita (p. 171).

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc. (p. 187).

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período (p. 187).

Embora direcionado mais especificamente para essas habilidades, o trabalho visava indiretamente contemplar também habilidades e competências genéricas previstas no componente curricular Língua Portuguesa, como é o caso das competências números 3 e 4:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (p. 87).

Tendo em vista essas referências, um dos pressupostos para a formulação das atividades foi a ideia de que a consciência fonológica cumpre papel de grande relevância no desenvolvimento da competência linguística dos estudantes da educação básica, principalmente nos anos iniciais, quando se concentram as ações direcionadas mais especificamente para o processo de alfabetização, mas também ao longo de toda essa etapa de ensino, consolidando e sedimentando competências e habilidades relativas ao manejo consciente e eficaz das interfaces oralidade-escrita. Por isso, a elaboração das ações levou em conta que a compreensão do modo como operam no Português Brasileiro determinados fenômenos fonético-fonológicos pode ser de grande proveito para que os estudantes em fase de aquisição ou de desenvolvimento do domínio da língua escrita ampliem sua proficiência no uso do sistema ortográfico e no manejo consciente de variados aspectos que dizem respeito às relações entre a oralidade e a escrita. Entre esses fenômenos, foram selecionados para tratamento didático alguns dos mais produtivos no PB, a saber:

- **monotongação:** processo no qual os ditongos /ai/ e /ei/, diante de consoantes palatais e do tepe [r], e o ditongo /ou/, em diversos contextos, são foneticamente reduzidos e pronunciados como vogais únicas, como ocorre, por exemplo, em [ˈkajɐ], grafada “caixa”; [ˈpeʃɪ], grafada “peixe”; [maˈdɛra], grafada “madeira”; [ˈpoku], grafada “pouco”; [biˈzoru], grafada “besouro” etc.
- **ditongação:** processo que consiste no acréscimo de uma semivogal à vogal tônica, que dessa forma se converte foneticamente em um ditongo, como ocorre, por exemplo, em [kaˈpaɪs], grafada “capaz”; [freˈgeɪs], grafada “freguês”; [proˈpoɪs], grafada “propôs”; [ʒeˈzuɪs], grafada “Jesus” etc.
- **alçamento das vogais /e/ e /o/:** processo em que essas vogais médias se convertem foneticamente em vogais altas e são pronunciadas, seja em sílabas pretônicas, seja em sílabas postônicas finais, respectivamente como [ɪ] e como [ʊ], como ocorre, por exemplo, em [ɪsˈkɔla], grafada “escola”/ [kuhˈtina], grafada “cortina”; [ɦaɪˈmũdu], grafada “Raimundo”; [prɛˈzɛtɪ], grafada “presente” etc.
- **vocalização do /l/:** processo que consiste na conversão do fonema /l/ (em posição de coda silábica, seja no meio ou no final de palavra) em uma semivogal, realizando-se foneticamente como [ʊ], como ocorre em [karnaˈvaʊ], grafada “carneval”; [taʊˈves], grafada “talvez”; [souˈdadʊ], grafada “soldado” etc.

- **apagamento do /r/ nos infinitivos verbais:** processo em que, na pronúncia das formas verbais do infinitivo, o fonema /r/ é foneticamente apagado, como ocorre, por exemplo, em [trabaˈʎa], grafada “trabalhar”, [faˈze], grafada “fazer”; [suˈbi], grafada “subir” etc.

Assim, em todas as turmas, foram usados como elementos deflagradores das atividades itens da paisagem linguística (folhetos, cartazes, placas, outdoors, tabuletas etc.) que, como já dito, constituem espaços privilegiados para a observação de fenômenos relacionados à interface oralidade-escrita. Enunciados diversos coletados na paisagem linguística urbana da região de Itabaiana e também em pesquisas na internet (ver Figuras 4 e 5) compuseram o ponto de partida para a focalização dos mencionados fenômenos fonético-fonológicos. A ideia era usar esses materiais para despertar nos estudantes a percepção sobre como fenômenos que constituem traços fonéticos característicos do Português Brasileiro podem se constituir em dificuldades para o domínio do sistema de escrita, quando a consciência fonológica não é bem desenvolvida.

Nessas explorações, trabalhava-se um percurso que se desenvolvia de modo geral em três momentos: uma apresentação inicial, a discussão/debate com a turma e o fechamento da discussão, quando se procurava sistematizar as principais noções, percepções e entendimentos desenvolvidos durante as discussões. Eram então apresentados eslaides contendo imagens da paisagem linguística dos municípios de Itabaiana e Ribeirópolis coletadas previamente pelos integrantes do núcleo do Prolice,

cujo conteúdo foi explorado no sentido das percepções diferentes sobre como representar na escrita fonemas da nossa língua. Ao passo que as lâminas eram apresentadas, os alunos intervinham com apontamentos sobre as imagens e o assunto proposto. O objetivo era promover a identificação de formas de representação ortográfica dos fonemas, buscando relacioná-las com os fenômenos fonético-fonológicos em questão e com as convenções ortográficas do sistema de escrita do Português. Vale apontar que, em meio à discussão, uma parcela representativa dos alunos via aqueles desvios dessa gramática como erros de Língua Portuguesa, enquanto outros já compreendiam que se tratava de discordância com as regras prescritas por ela, mas ainda assim uma forma válida de representação. Em uma das turmas, um dos casos que suscitou grande interesse e debate foi o da Figura 4, em que a palavra *pegar*, grafada como “pega”, evidencia nitidamente uma situação influenciada pelo apagamento fonético do /r/ nas formas verbais do infinitivo, mostrando que a hipótese da escrita do autor do enunciado (não só na palavra *pegar* mas também em outras que aparecem na mesma sequência) transpôs mecanicamente para a ortografia formas pelas quais as palavras são comumente pronunciadas, o que para alguns estudantes, configurava erros que chegavam a modificar o sentido do cartaz como um todo. No processo de sistematização das ideias após a discussão, ainda foram postas em questão algumas hipóteses sobre as razões que condicionam a escrita dos falantes de Língua Portuguesa e sua relação com a própria oralidade, o que claramente configura um processo que se abre para o desenvolvimento da consciência sobre os fenômenos fonético-fonológicos da língua e suas relações com o sistema de escrita.

Figura 4 - Tabuleta usada em atividade



Fonte: Coleta do Núcleo

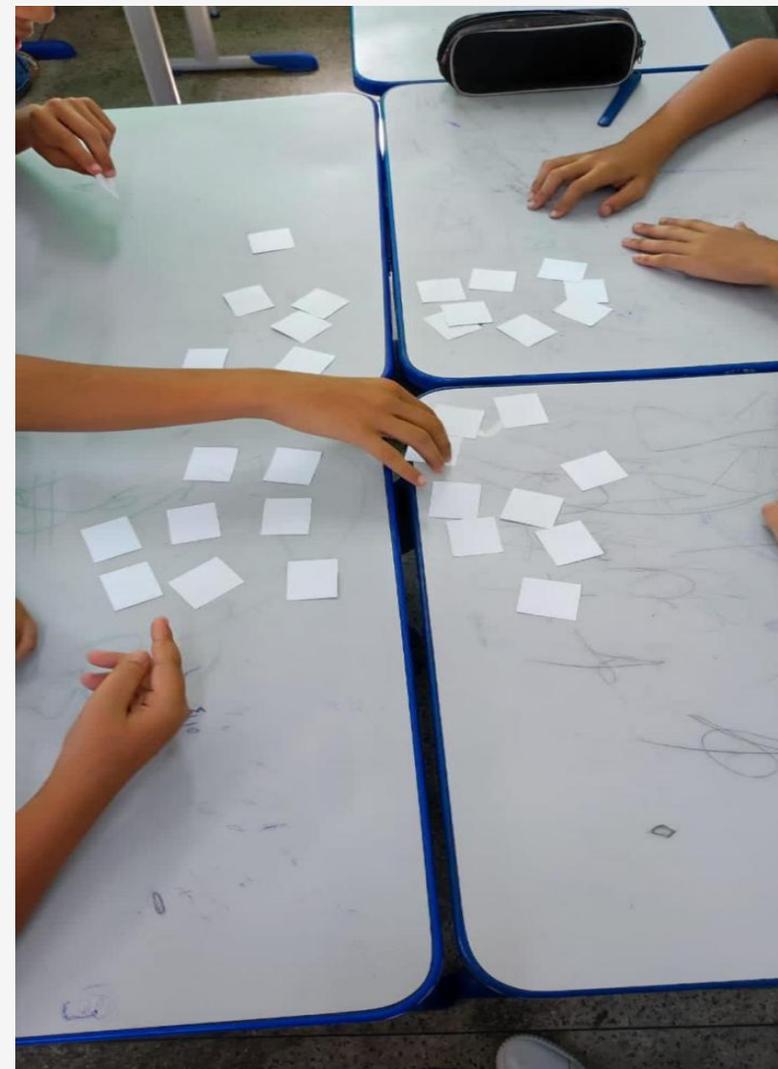
Figura 5 – Anúncio usado em atividade



Fonte: Coleta do Núcleo

Entre as várias atividades que foram realizadas nas turmas com que o grupo de licenciandos trabalhou no Colégio Estadual João XXIII, vale mencionar, no caso 6º ano, um “Jogo da Memória”. A turma foi organizada em 4 grupos de 5 alunos e a atividade consistia na identificação de pares de palavras, em que uma delas estava grafada em conformidade com a ortografia padrão e a outra grafada com base na sua realização fonética mais comum, como, por exemplo, no caso dos pares *caixa/caxa*, *beijo/bejo*, *nós/nois*, *pouco/poco*, *animal/animau*, *andar/andá*, *menino/minino*, *moleque/muleque* etc. No decorrer da atividade, como se tratava de um jogo que foi implementado com o intuito de desenvolver a consciência fonológica a partir de algo lúdico, percebeu-se que os estudantes se mostraram entusiasmados, não tendo dificuldades para interagir com os conteúdos e atividades. Durante esse processo e, ao mesmo tempo em que se divertiam com os colegas na busca pelos pares de palavras, eles percebiam as relações sonoras entre os vocábulos, conexões essas que lhes proporcionaram a oportunidade de perceber que o sistema de escrita ortográfica não se configura como um reflexo literal da fala mas como um sistema da representação da língua em que nem sempre é total a correspondência entre grafemas e fonemas. Dessa forma, eles puderam realizar um exercício de revisão da língua falada e da língua escrita, o que contribuiu para um aprimoramento no que tange ao desenvolvimento da consciência metalinguística em geral.

Figura 6 - Atividade “Jogo da Memória”



Fonte: Acervo do Núcleo

Além da atividade do jogo da memória, os licenciandos trabalharam com o gênero poema na turma do 6º ano com o intuito de desenvolver a escrita, a criatividade e a consciência fonológica. A ideia não era desenvolver um trabalho com preocupações especificamente estéticas, mas proporcionar uma oportunidade a mais para o trabalho com um determinado gênero textual, buscando relacionar esse trabalho com o tratamento dos fenômenos focalizados. Essa produção foi realizada em momento síncrono de aula, de modo que dúvidas e questionamentos acerca da tarefa foram resolvidos no momento de execução. Um dos resultados da atividade foi a constatação (em certa medida, a confirmação) de como a variedade de usos efetivamente existentes na realidade linguística influenciam as hipóteses de escrita dos alunos, vários deles manifestando, aliás, alguns dos fenômenos linguísticos focalizados e debatidos nas atividades.

A atividade do “Jogo da Memória” também foi aplicada na turma do 7º ano. Apesar de alguns alunos dessa turma, inicialmente, demonstrarem um pouco de dificuldade em diferenciar alguns dos fenômenos fonético-fonológicos, como, por exemplo, os fenômenos de monotongação e ditongação, eles foram bem orientados pelos licenciandos e conseguiram superar os desafios, mostrando interesse e participação ativa nas atividades propostas.

Diferentemente do que foi feito na turma de 6º ano, o gênero trabalhado na turma do 7º ano do mesmo colégio foi a autobiografia, que também tinha como objetivo mostrar aos alunos a presença dos fenômenos fonético-fonológicos na fala, e como esses fenômenos intermedeiam

a relação entre a fala e a escrita. Além disso, essa atividade buscava desenvolver a escrita dos alunos e fazer com que eles percebessem e tomassem consciência de certos aspectos que dizem respeito às relações entre língua falada e língua escrita. Uma das atividades que seguiu as primeiras ações junto ao texto escolhido, uma autobiografia, foi a proposta de um caça-palavras. Nessa etapa, foi apresentado um texto autobiográfico contendo algumas palavras em desacordo com as convenções ortográficas, mas que retratam representações de algumas realizações fonéticas do Português popular. Atividade consistia em fazer a leitura do texto e encontrar no caça-palavras as formas ortográficas padrão correspondentes às palavras que no texto apareciam grafadas sob a influência de algum fenômeno fonético-fonológico. Além de buscar contribuir para o desenvolvimento da proficiência textual, a atividade oportunizou a visualização de diferentes formas de representação ortográfica e a discussão de suas relações com as convenções da ortografia padrão. Organizada em duplas, a maior parte da turma conseguiu concluir o caça-palavras antes do tempo estimado, demonstrando alguma desenvoltura na capacidade de relacionar formas da representação escrita com os sons da língua, levando em conta a heterogeneidade de pronúncias e de realizações fonéticas existentes no Português Brasileiro. Além da leitura do texto e do caça-palavras, a ação previa ainda a produção de um texto no gênero autobiografia, que foi bem realizado pelos estudantes. Vale registrar que, em alguns dos textos elaborados, foi possível constatar, na escrita dos alunos, casos em que nitidamente os fenômenos fonético-fonológicos abordados nas atividades interferiam nas hipóteses

de escrita, produzindo desconformidades em relação à ortografia padrão. Como exemplos podem ser citados os seguintes casos:

... ela se arrepende de não *te* estudado, porque naquele tempo...

... não sou uma pessoa pra demonstrar o que gosto, *mais* eu gosto de música...

... não sou boa em física e matemática, *mais* sou melhor em matemática...

... não tenho *imprego* nenhum, só estudo mesmo...

... minha mãe *men* encinou a *conzinha* ...

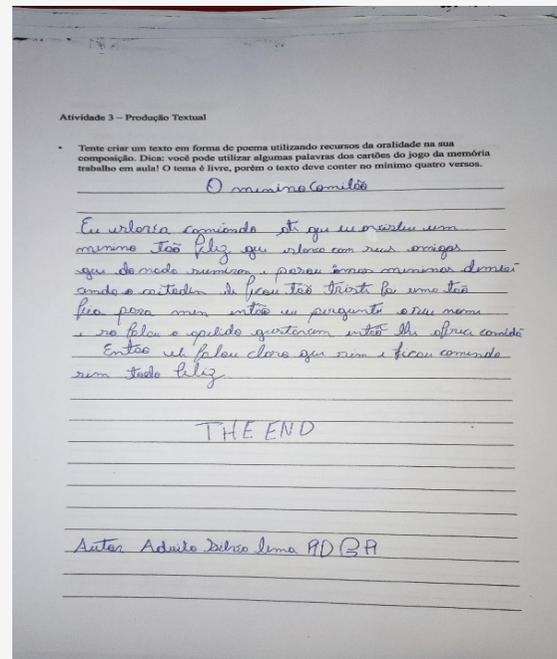
Como se vê, essa pequena amostra evidencia formas pelas quais traços fonético-fonológicos do Português Brasileiro são transpostos para as hipóteses de escrita de estudantes nos quais o processo de consciência fonológica ainda não atingiu níveis mais avançados. Vemos aí nitidamente escolhas gráficas influenciadas pelo apagamento do /r/ nas formas de infinitivo verbal (*te estudado*, em vez de *ter estudado*; *conzinha*, em vez de *cozinhar*); pela ditongação (*mais*, em vez de *mas*), e pelo alçamento da vogal pretônica /e/ (*imprego*, em vez de *emprego*), para não falar de outros casos (como *men encinou*, em vez de *me ensinou*), em que outros aspectos relacionados à interface fonética/ortografia estão implicados.

O fato de essas e outras ocorrências semelhantes serem encontradas em textos de estudantes do 7º ano mostra que o trabalho com aspectos relacionados à consciência fonológica, além de ser essencial nos anos iniciais, também pode se fazer necessário nos anos finais do Ensino Fundamental.

No Colégio Estadual Eduardo Silveira, na turma de 9º ano, também foi implementada a atividade do “Jogo da Memória”. Os alunos dessa turma, assim como nas de 6º e 7º ano do João XXIII, também demonstraram interesse pela atividade proposta, bem como tiveram um bom desempenho no decorrer dela. Dessa forma, o lúdico auxiliou, no trabalho com essa atividade, a proporcionar a sensibilização para os elementos sonoros e suas representações gráficas, estabelecendo assim uma ponte entre a percepção auditiva e visual das unidades linguísticas.

Ainda nessa mesma turma, foi realizada uma atividade de autobiografia, com os objetivos de contribuir para o desenvolvimento de escrita dos alunos e para o desenvolvimento da consciência fonológica deles. Junto ao texto autobiográfico, foi proposto um exercício de caça-palavras. Nessa atividade, assim como na turma de 7º ano, os alunos receberam um texto com algumas palavras escritas fora das convenções ortográficas, em que eles deveriam encontrar a forma alinhada a essas convenções. A maior parte da turma completou a atividade dentro do tempo previsto, demonstrando habilidade em relacionar formas de escritas através de sons semelhantes, refletindo sobre a heterogeneidade da língua. Em discussão final, o 9º ano, em sua maioria, apresentou compreensão sobre a utilização das convenções ortográficas. Em suma, a atividade do caça-palavras junto à escrita da autobiografia, realizada pelos estudantes do Ensino Fundamental, contribuiu para que eles compreendessem melhor essa relação que há entre a língua falada e a escrita, colaborando para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Figura 7 - Atividade de produção textual



Fonte: Acervo do Núcleo

Nas intervenções elaboradas para o ano de 2024, foram planejadas atividades com enfoque na variação linguística, sendo estas relacionadas aos fenômenos fonético-fonológicos já mencionados. Desse modo, foram realizadas na turma do 9º ano, no João XXIII, e na turma do 1ª série do Ensino Médio, no Eduardo Silveira, atividades de categorização de fenômenos e de análise e produção de gêneros que circulam em diferentes campos sociais. Nas atividades iniciais promovidas no 9º ano do João XXIII no primeiro semestre do ano letivo, os licenciandos apresentaram uma gama de mídias, que compreendiam imagens de cartazes, murais e outros elementos paisagísticos, e músicas diversas, com o propósito de

promover a inserção no debate sobre a heterogeneidade da língua, com um enfoque mais direcionado para a diversidade fonético-fonológica.

Em questão de atividades práticas realizadas pelos próprios alunos dessa turma de 9º ano, foi orientada uma atividade de categorização com uma música contendo alguns fenômenos fonético-fonológicos, sendo eles já trabalhados anteriormente, como o “apagamento do r” e o “alçamento vocálico”. A música trabalhada foi “Trem Bala”, na interpretação de Ana Vilela. Nesse sentido, à medida que os alunos ouviam a canção, eles tinham de identificar esses fenômenos, para, assim, exercitar a percepção sobre como a intérprete pronunciava as palavras e como suas realizações fonéticas se relacionavam com a escrita da letra da canção. O exercício foi organizado em vários passos. O primeiro foi a distribuição do material, com a entrega de folhas sulfite contendo uma tabela com os nomes dos fenômenos e, logo abaixo, espaço em branco para serem preenchidos com as palavras encontradas na música, que correspondessem a cada fenômeno. O segundo passo foi a reprodução da música, para que os alunos a acompanhassem e fossem identificando e anotando os fenômenos. O terceiro e último passo, depois da identificação por parte dos alunos, foi a discussão e apresentação dos fenômenos encontrados, juntamente com os licenciandos. A discussão ocorreu de forma oral, em que os alunos falavam as palavras correspondentes aos fenômenos e os licenciandos orientavam e explicavam os porquês da variação entre as formas pronunciadas pela intérprete da canção e como elas se realizavam na escrita.

Essa atividade mostrou-se bastante proveitosa em relação aos objetivos do projeto, uma vez que foi possível perceber sua utilidade no sentido de possibilitar aos estudantes um exercício desafiador no sentido de focalizar e compreender melhor as relações entre fonemas, fones e grafemas. Assim, os alunos conseguiram perceber as nuances da oralidade e compreenderam de forma prática que a língua é dinâmica e varia conforme diferentes contextos sociais e culturais. A atividade contribuiu para a valorização da diversidade linguística à medida que conceitos como “variação” e “pluralidade” foram postos em questão e, ainda, para a compreensão de que a variação é uma característica intrínseca às línguas de maneira geral e, portanto, também ao Português.

Figura 8 - Análise de fenômeno fonético-fonológico



Fonte: Acervo do Núcleo

Além disso, no 9º ano do João XXIII, foi realizada uma atividade de coleta de imagens, em ambiente físico e virtual, de modo que fossem feitas capturas em que fenômenos fonético-fonológicos presentes na língua falada, em hipótese, influenciavam a sua versão na escrita. As aulas que precederam essa atividade buscaram nortear os alunos nos temas necessários para que ela fosse executada de forma satisfatória. Nessa atividade, a turma foi dividida em grupos, por questões de praticidade e de complexidade, e contou com um trabalho extraclasse dos alunos, o que permitiu maior tempo de elaboração. Esse exercício consistiu na captura desses recortes pelos alunos e posterior apresentação de imagens em lâminas de eslaides, sendo que esses foram confeccionados no próprio ambiente escolar, na sala de informática. Pôde ser percebido, nesse ponto, que os alunos exercitaram uma consciência crítica na seleção de imagens, ao passo que foram trabalhados com e por eles conceitos como monotongação, ditongação e alçamento vocálico, entre outras manifestações da fala. Através da apresentação oral e gráfica final, ficou perceptível que relações entre sons do sistema linguístico e sua reprodução gráfica foram bem pontuadas e debatidas, o que se configura como algo positivo em relação à proposta dessa atividade e do projeto em geral.

Outra atividade, realizada na turma de 9º ano do João XXIII trata da produção de entrevistas, com foco na variação linguística. Nessa atividade, foi proposto pelos licenciandos que os alunos entrevistassem pessoas do seu dia a dia, com o intuito de trabalhar as variações locais. De início, os professores em formação exibiram, por meio de eslaides, uma entrevista do “Jô Soares com Hebe Camargo” para

demonstrar, na prática, como em diferentes contextos de comunicação, está presente a variação linguística. Além disso, essa exibição serviu para que os alunos pudessem refletir sobre o gênero e, assim, pudessem realizar as próprias entrevistas posteriormente.

Logo após, o primeiro passo foi a divisão da sala em grupos de seis pessoas por equipe e a criação de um grupo de WhatsApp, pelo qual os alunos iriam enviar os vídeos. O segundo passo tratou do fornecimento de orientações de como as entrevistas deveriam ser realizadas. Dentre essas instruções, com a intenção de evitar que o indivíduo entrevistado se monitorasse linguisticamente ao estar ciente de que se tratava de uma entrevista relacionada à língua, foi orientado que os alunos deveriam informar sobre o propósito da entrevista apenas após sua conclusão. Por fim, foram entregues listas de perguntas que deveriam ser feitas durante a entrevista e foi dado um prazo de quinze dias para a realização e entrega delas. Assim, dentro do prazo estimado, os alunos enviaram os trabalhos realizados, e, no reencontro com a turma, os licenciandos apresentaram esses trabalhos para a classe, refletindo com eles sobre as diferentes formas de realização sonora das palavras presentes na fala dos entrevistados.

Seguindo a sequência planejada para essa turma, no segundo semestre de 2024 foi posta em prática a produção de um jornal físico e digital com enfoque no conteúdo trabalhado com e por eles ao longo das aulas anteriores. A produção desse jornal contou com um processo passo a passo, em que houve produção textual inicial, revisão, reformulação, constituição da forma desse suporte e a divul-

gação final. Nos momentos anteriores à própria produção de jornal, foi reservado um momento para discussão sobre a importância dos meios comunicativos na sociedade e a responsabilidade presente no ato de comunicar. Para a realização das produções, foi preferida a continuidade dos grupos formados anteriormente por questões de logística e entrosamento. As atividades e seções trabalhadas (que tratavam dos fenômenos fonético-fonológicos da língua e tinham como base de análise as entrevistas confeccionadas nas aulas anteriores) foram distribuídas entre os grupos, assim como os processos de revisão, alinhamento de texto e diagramação. Até o presente momento, agosto de 2024, a produção segue em andamento.

Na turma da 1ª série do Ensino Médio do Eduardo Silveira, em 2024, foi projetada uma sequência similar à realizada na turma do João XXIII. Por questões de calendário e fatores alheios ao núcleo do Prolice, as atividades nesta turma ocorreram de forma prorrogada em relação àquela. No primeiro semestre, então, foi dado espaço às atividades de exibição de material coletado pelo núcleo e de categorização dos fenômenos discutidos. É importante declarar que a turma foi recíproca na troca de conhecimentos e exposição de dúvidas. A maior dificuldade encontrada pelos alunos configurou-se pela diferenciação entre monotongação e ditongação, algo que já havia sido observado na turma de 7º ano do João XXIII, em 2023, o que representa que tal aspecto é comum a várias turmas da educação básica no contato com esse conteúdo. Uma das formas de salientá-la foi a estratégia de trazer exemplos de usos próximos às realizações locais. A partir do material entregue pelos alunos referente à categorização, ficou

patente uma maior facilidade na identificação do alçamento vocálico pós-tônico perante o material de análise, o que pode ser relacionado ao fato de se tratar de um fenômeno que, de tão abundante, pode até ser considerado um traço categórico da fonética do Português Brasileiro.

Já no segundo semestre foi realizada a atividade referente à coleta de imagens da paisagem linguística e produção de eslaides, que diferenciou-se da turma do 9º ano por ter sido realizada majoritariamente em ambiente virtual. A turma também foi dividida em grupos, dessa vez mais numerosos por conta do tamanho da turma, contribuindo para a construção de uma discussão interna do material pesquisado. Os resultados da produção dessa atividade foram, em parte, satisfatórios, visto que alguns alunos experienciaram pela primeira vez, segundo os próprios, a utilização de ferramentas digitais como o *canva* e de forma aberta e mais autônoma a utilização do próprio computador. Essas aulas só foram possíveis devido à existência da sala de informática do colégio em questão, possibilitando que atividades relacionadas ao desenvolvimento da consciência metalinguística (em particular da fonológica) fossem associadas também a eventos de letramento digital.

4. O PROLICE E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LP EM FORMAÇÃO INICIAL

O desenvolvimento do trabalho aqui relatado permitiu constatar que um dos aspectos mais significativos contemplados pela realização do projeto foi a oportunidade que os licenciandos tiveram de articular a teoria com a prática

e, nesse processo, elaborar e reelaborar imagens, crenças e ideologias relacionadas à sua identidade como professores em formação e como futuros docentes.

A participação no Prolice teve, nesse sentido, uma importância fundamental ao possibilitar, além do desenvolvimento de competências por meio da experiência com práticas educacionais em situações reais, a elaboração e reelaboração de representações sobre a atividade docente e sobre a identidade do professor de Língua Portuguesa. Considerando-se que esse era o primeiro contato dos licenciandos com a sala de aula na posição de professores em formação, havia um sentimento de apreensão sobre o quanto seriam confirmadas ou refutadas pela experiência prática as expectativas associadas a certas representações (construídas ao longo da educação básica e/ou elaboradas/reelaboradas no curso de Licenciatura em Letras) acerca do papel do professor, da escola e do processo de ensino-aprendizagem.

Nas suas intervenções, os licenciandos se viram na contingência de lidar concretamente com as implicações da defasagem entre, de um lado, as representações trazidas da educação básica (e, de modo geral, hegemônicas também no senso comum), assentadas na valorização de uma formação técnica, metodologizante e instrumental (Pietri et al, 2019, p. 5), na qual o letramento, entendido segundo o modelo autônomo (Street, 1984), é pensado como resultado de um processo individual e linear fortemente estruturado (em relação ao ensino de Língua Portuguesa) no paradigma da gramática normativa e em um ideal de língua padrão homogênea e estabilizada e,

de outro lado, as representações elaboradas ao longo do curso de Licenciatura em Letras, cuja estrutura curricular, formulada nos marcos de um contexto histórico em que se concebe o ensino-aprendizagem e o letramento como processos socioculturalmente condicionados, investe na formação de um docente (e, conseqüentemente, na construção da identidade de um professor) sensível e atento à heterogeneidade étnica, cultural e linguística que caracteriza a realidade social brasileira.

A experiência no Programa Licenciandos na Escola proporcionou, assim, uma oportunidade única para os participantes explorarem e reavaliarem concepções correntes sobre o papel do professor em geral e, em particular, do professor de Língua Portuguesa, bem como sobre os processos de ensino-aprendizagem, envolvendo também as representações de *escola*, *conhecimento* e *ensino*, especialmente o ensino de LP.

Alicerçadas principalmente na imagem do professor como um depositário e transmissor de conhecimento, com foco na exposição de conteúdos, de modo geral as representações correntes figuram o conhecimento como conjuntos de saberes que o professor adquire ao longo da sua formação (para transmitir). O ensino, nessa concepção, é entendido como o processo por meio do qual o professor, usando instrumentos didáticos adequados, “entrega” aos estudantes o conhecimento de que é portador. E a escola é, então, vista como o espaço institucional equipado para, reunindo professores, estudantes e recursos necessários, promover o ensino, ou seja, a transmissão de saberes, isto é, de conteúdos.

Ao se envolverem diretamente na prática docente, os licenciandos puderam perceber e, de certo modo, confirmar que tais representações não são capazes de dar conta da complexidade do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve na escola e, a partir daí, novas percepções foram se articulando com as representações pré-existentes, dando ensejo à reelaboração e à construção de novas representações. Nesse processo de reelaboração, têm se destacado percepções no sentido de que ensino, professor, escola e conhecimento não são objetos estabilizados, a-históricos e imutáveis, mas realidades sempre em construção e em estreita conexão com as determinações do momento histórico-social em que elas estão inseridas.

No que se refere ao professor de Língua Portuguesa, dois fatores contribuem de modo significativo para a atualização das representações relativas à identidade docente. Um desses fatores é a importância assumida (no âmbito do ensino de leitura e escrita) pela ideia de letramento. A emergência desse conceito, que ganha força principalmente a partir dos anos de 1980, se inscreve no quadro geral da constituição de novas concepções de ensino de Língua Portuguesa, expressas inclusive em diretrizes oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, de 1997/98, e a Base Nacional Curricular Comum, BNCC, de 2017/18. Ao privilegiar, no ensino da leitura e da escrita, não apenas o domínio do código e da metalinguagem da gramática tradicional, mas o desenvolvimento de habilidades e competências que, levando em conta os gêneros discursivos pelos quais se efetivam na realidade os processos de interação, possibilitem aos estudantes uma participação efetiva e proficiente em práticas sociais

letradas, essas novas concepções dão ensejo a mudanças relevantes nas ideias a respeito do papel do professor. Com a ideia de letramento, o foco do trabalho do professor de LP no ensino de leitura e escrita vai deixando de ser prioritária ou exclusivamente a capacidade individual de ler e escrever e vai incorporando as dimensões da interação social e das práticas socioculturais como igualmente essenciais para a formação letrada do estudante.

A importância assumida por essas proposições é explicitada em vários pontos da BNCC, inclusive em competências básicas propostas para o Ensino Fundamental no componente curricular Língua Portuguesa, como é o caso das competências número 2 e número 5:

2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (Brasil, 2018, p. 87).

O outro fator é a importância assumida pela ideia de variação linguística. Decorrente, sobretudo da inclusão da Linguística e da Sociolinguística nas grades curriculares dos cursos de licenciatura em Letras a partir dos anos de 1960, o entendimento de que a língua não é um sistema uniforme, homogêneo, estático e imune às transformações na vida social, mas, ao contrário, uma realidade

heterogênea, dinâmica e sujeita a mudanças e variações também tem produzido efeitos relevantes nas concepções e práticas de ensino de Língua Portuguesa, o que também ganhou expressão nos documentos de políticas públicas já mencionados. Com a ideia de variação linguística, o ensino de LP leva para a sala de aula da educação básica o estudo da língua como fenômeno heterogêneo, propondo a compreensão e o respeito às diferentes variedades linguísticas, sem prejuízo do objetivo de proporcionar aos estudantes as condições para o desenvolvimento da proficiência nas variedades prestigiadas.

Assim, incorporados às concepções pedagógicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, os conceitos de letramento e de variação linguística vêm contribuindo para a desconstrução das representações de professor de LP como depositário e transmissor de conhecimentos linguísticos baseados, sobretudo na gramática normativa e, em decorrência, para a construção de representações direcionadas para a imagem desse professor como um agente de letramento (Kleiman, 2006), dado o papel que lhe cabe cumprir no sentido de proporcionar aos estudantes

experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Vale assinalar que, embora enfatize as práticas letradas da vida social extra-escolar, a BNCC não deixa de valorizar os processos de letramento que se desenvolvem no âmbito da escola:

Preserva-se, esses eventos de letramento, *mesmo em situação escolar*, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (Brasil, 2018, p. 89 – grifo nosso).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se, assim, concluir assinalando que a experiência no Prolice foi de grande relevância, sobretudo porque proporcionou o desenvolvimento de ações e de práticas que surtiram, em diferentes medidas, efeitos importantes em dois níveis principais. O primeiro se refere à possibilidade de desenvolvimento de habilidades e competências no processo de proficiência na língua escrita, ao proporcionar oportunidades, tanto para os licenciandos quanto para os estudantes da educação básica, no sentido de aprimorar capacidades relativas às diferentes facetas envolvidas na aquisição da escrita: a faceta linguística, a faceta interacional e a faceta sociocultural. O segundo tem a ver com a oportunidade de vivenciar experiências que contribuíram para a reelaboração de imagens e representações sobre o papel e a identidade do professor de Língua Portuguesa.

A experiência proporcionou aos licenciandos uma visão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem, incluindo não apenas a sala de aula, mas também outros componentes da instituição, como diretores, coordenadores e funcionários administrativos. Essa imersão na realidade escolar contribuiu significativamente para a construção da identidade profissional dos futuros

professores, permitindo-lhes compreender melhor os desafios e as nuances do contexto educacional em que atuarão. Ao trabalharem em escolas com características distintas (envolvendo desde questões estruturais até o perfil dos alunos), os licenciandos puderam adaptar suas práticas pedagógicas e desenvolver uma maior sensibilidade para as necessidades e particularidades de cada ambiente de ensino. Em suma, a experiência com projetos de docência no âmbito do Prolice não apenas auxiliou na adaptação e identificação dos professores em formação com diferentes estilos de ensino, mas também contribuiu para uma compreensão mais profunda e reflexiva do papel do professor e do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Em suma, a vivência do Projeto Licenciandos na Escola (Prolice) evidenciou a importância da inserção prática de licenciandos em contextos educacionais variados para o fortalecimento de sua formação docente. A elaboração e implementação de intervenções didáticas orientadas pela consciência fonológica, variação linguística e letramento contribuíram significativamente com aportes em vários níveis para a formação dos futuros educadores e para a aprendizagem dos alunos envolvidos. A experiência relatada reforçou, dessa forma, a compreensão de que essa abordagem deve ser mantida e aprimorada ao longo das etapas da educação básica.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Preconceito linguístico** – o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna.** A Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à fonética e à fonologia.** 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional do professor como agente de letramento. *In:* CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006, págs. 77-93.

KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento.** Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016.

PIETRI, E.; RODRIGUES, L. A. D.; SANCHEZ, H. S. A construção da identidade profissional de professores de língua portuguesa em formação inicial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019, pp. 1-24.

SOARES, M. **Alfabetização** – a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2001.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA EM UMA ESCOLA INCLUSIVA: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DO PROJETO LICENCIANDOS NA ESCOLA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Laylla Suyanne Santos Rodrigues¹
Raquel Cerqueira Farias²
Vanessa Ribeiro de Melo³
Aaron Sena Cerqueira Reis⁴

INTRODUÇÃO

O Ensino de História é um campo do conhecimento que, desde sua origem, está localizado em uma zona de fronteiras, sobretudo entre a Pedagogia e a História. Consolidado entre as décadas de 1980 e 1990, a partir dos debates sobre currículo, livro didático e a história da própria disciplina escolar, atualmente, tem como um dos seus focos os processos de formação da consciência histórica de estudantes e professores.

Fenômeno inerente ao ser humano e capaz de despertar sentidos de pertencimento e identidades, a consciência histórica caracteriza-se pelo modo como diferentes sujeitos orientam-se no tempo. Apesar da valorização e incorporação dos mais diferentes agentes escolares na constituição disciplinar da História, uma parcela significativa ainda é invisibilizada, trata-se dos estudantes com deficiência.

No Brasil, a educação para crianças e jovens com deficiência remonta ao século XIX, com a fundação do Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1854, e do Instituto Nacional de Educação

de Surdos (INES), em 1857. Porém, como modalidade, a Educação Especial só adentra as pautas educacionais a partir de 1961, com a promulgação da Lei n. 4.024, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Até a década de 1990, a Educação Especial se destacava muito mais pelo seu caráter assistencialista do que propriamente educacional. Contudo, acompanhando um movimento mundial de valorização dos direitos humanos, consubstanciados na nossa própria Constituição Federal de 1988 e em acordos internacionais, a exemplo da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), assistimos, em nosso país, a construção de uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) engendrada no ano de 2008.

Esses normativos denotam o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) a uma educação de qualidade. Na condição de professoras/es de História,

1. Licenciada em História pela UFS e bolsista PROLICE (2023-2024). E-mail: layla.suyanne@hotmail.com

2. Licenciada em História pela UFS e voluntária PROLICE (2023-2024). E-mail: god.keul@academico.ufs.br

3. Licenciada em História pela UFS e bolsista PROLICE (2023-2024). E-mail: vanessaribeiro73049@gmail.com

4. Professor Adjunto do Departamento de História da UFS. E-mail: aaronsena@academico.ufs.br

acrescentamos, também, o direito desse público ao conhecimento histórico e o dever da História em elegê-lo como sujeito de estudo e ensino. Com base nessas premissas, o presente capítulo traz um conjunto de reflexões e apontamentos construídos a partir das nossas experiências no Projeto Licenciandos/as na Escola (PROLICE) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O PROLICE é um programa vinculado ao Departamento de Licenciaturas e Bacharelados (DELIB) que visa a melhoria dos cursos de licenciatura da UFS por meio da concessão de bolsas para estudantes de graduação. A partir dessa iniciativa, os licenciandos são inseridos em escolas da rede pública para o desenvolvimento de atividades que garantam uma articulação entre a teoria e a prática docente.

No núcleo de História, desenvolvemos o plano *Consciência histórica e inclusão no ambiente escolar* cujo objetivo foi a formação de um profissional atento às demandas de sua área de especialização e sensível ao processo de inclusão na escola pública^[1]. Entre os anos de 2023 e 2024, atuaram no projeto sete estudantes bolsistas e uma estudante voluntária, todos alocados na Escola Estadual 11 de Agosto, onde observaram o trabalho dos professores de História em turmas do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Localizada em Aracaju, a referida escola recebe crianças, adolescentes e adultos, surdos e ouvintes, com e sem deficiência. Para isso, ela dispõe de uma equipe multidisciplinar, além de salas para o Atendimento Educacional

[1] Este plano, vale ressaltar, originou o projeto *Ensino de História para estudantes surdos: uma proposta inclusiva a partir da consciência histórica*, aprovado em edital da Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023 (n. 408927/2023-2) e atualmente em execução.

Especializado (AEE). Mesmo sendo uma referência no Estado de Sergipe, nossa escola inclusiva lida com situações que dificultam os processos de ensino-aprendizagem de História, a exemplo da rotatividade de intérpretes de Libras, já que a maior parte desses profissionais é composta por servidores contratados temporariamente.

Neste exercício de formação docente, a equipe de estagiários foi levada a registrar o cotidiano da sala de aula para que, assim, pudesse compreender a realidade escolar na qual esteve inserida (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; AZEVEDO, 2017). Com base nos pressupostos da pesquisa etnográfica, os estudantes mantiveram contato direto e prolongado com a realidade estudada e efetuaram coleta de dados a partir de diferentes técnicas, como entrevistas, aplicação de questionários e registros fotográficos das aulas que ministraram.

Os materiais coletados viabilizaram o conjunto de reflexões que ora trazemos. Inicialmente, discutimos os desafios da prática docente no âmbito da sala de aula inclusiva a partir do olhar dos professores de História. Em seguida, apresentamos os desafios da aprendizagem histórica de estudantes surdos. Finalmente, buscamos compreender o que é uma sala de aula de história inclusiva sob a ótica dos estudantes com e sem deficiência.

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A atuação no magistério implica em um enfrentamento de situações cotidianas desafiantes, que podem envolver desde questões estruturais escolares, como também

lacunas educacionais referentes ao processo de aprendizagem dos estudantes e o esforço para despertar nos alunos o prazer pela disciplina, em meio, muitas vezes, a falta de interesse.

Ao considerar, mais especificamente, o papel do professor de História, Bittencourt (2011) aborda a necessidade desses docentes irem além dos conhecimentos e habilidades próprias da sua área de conhecimento e instigar nos educandos uma percepção mais sensível, questionadora e reflexiva sobre as diversas realidades sociais presentes no âmbito escolar e extraescolar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas [...] **o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento** (magistério em todos os graus) (BRASIL, 2001, p.7-8, grifo nosso).

O documento revela um contrassenso na medida em que confere mais ênfase ao domínio do conhecimento histórico, ao “trabalho do historiador”, passando, portanto, uma visão de que, com isto, estes futuros professores estarão consequentemente capacitados pedagogicamente para atuar nas salas de aula. É ressaltado os conteúdos, os métodos padronizados, em vez de olhar para quem está sendo ensinado. Fraga (2017, p. 2) expõe nitidamente

que “o currículo é um instrumento de homogeneização, é um padrão, um ritmo imposto ao sujeito que aprende. Direciona a estruturação das aulas, padroniza os métodos de avaliação e registro”.

Tais diretrizes não mencionam, nem discutem sobre o ensino de História, a partir da inclusão. Nota-se um vazio referente ao ensino inclusivo, uma invisibilidade do indivíduo como sujeito que possui suas singularidades e diferentes formas de aprender, nem sempre condizentes ao modelo educacional tradicional imposto e amplamente difundido nas instituições de ensino. Vale ressaltar que a escola não foi pensada para as pessoas que não se adequam ao sistema hegemônico, não foi estruturada para acolher e muito menos contemplar os indivíduos excluídos historicamente (FRAGA, 2017).

Logo, nem os centros educacionais e nem o currículo foram pensados para incluir. No decorrer da formação de professores não há uma priorização na grade curricular de um ensino de História pela perspectiva inclusiva, o que se torna um desafio em sala de aula e, claramente, um obstáculo para que a inclusão aconteça. Quando os professores de História estão inseridos em um ambiente escolar que possui turmas compostas por pessoas com/sem deficiência é, então, nesse momento que as fragilidades das suas formações iniciais emergem.

É possível perceber essas debilidades nos relatos de dois professores que atuam na Escola Estadual 11 de Agosto. Graduados em História pela Universidade Federal do Sergipe, o mais experiente, João, concluiu o

curso em 2005; já a professora Anne, concluiu o curso em 2006. Os relatos foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e seus nomes foram mantidos em anonimato, utilizando-se de nomes fictícios. Assim, quando questionados sobre suas formações iniciais, isto é, se estudaram temáticas voltadas à inclusão (Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação de Surdos ou, ainda, Libras), as respostas foram as seguintes:

Professor João: Não, na época que eu fiz graduação, nós fizemos as disciplinas ligadas a pedagogia, nenhuma delas citou (sobre). Não, não se falava na época sobre isso, não, não, absolutamente nada, nada, nada.

Professora Anne: Não, minha graduação não contribuiu em nada, vim ver o que era isso já aqui (na escola 11 de Agosto), [...] Não vi nem na faculdade e nem depois pelo estado, nunca fez nenhum tipo de formação.

Tais respostas corroboram os estudos que apontam carências na formação inicial docente, tendo em vista que eles afirmam não terem cursado disciplinas, como Libras, por exemplo, na Licenciatura em História. Vale lembrar que, com exceção da graduação em Pedagogia, esta disciplina só foi ofertada de maneira obrigatória para as demais Licenciaturas apenas no segundo semestre de 2017. Logo, é uma realidade bastante recente tanto na UFS quanto em outras instituições de ensino superior.

Outro desafio é observado no comentário da professora Anne, quando afirma não ter estudado temáticas sobre inclusão, mesmo quando concursada e já atuando na escola 11 de Agosto. A formação continuada, ou seja, a busca por

novos conhecimentos durante o exercício do magistério, possui uma grande relevância para, justamente, suprir algumas carências da graduação e aperfeiçoar a prática docente, sendo um caminho possível e importante para refletir sobre o ensino de História em classes inclusivas.

No entanto, apresenta-se como mais um entrave, uma vez que há uma carência na oferta para realização de cursos de formação continuada. Ademais, podemos citar a falta de disponibilidade, resultado das extensas horas de trabalho dos professores, cursos no mesmo horário das aulas e, em alguns casos, falta de interesse do profissional. Todos esses aspectos, somados aos problemas de formação inicial, configuram-se como barreiras que impedem a aprendizagem dos estudantes com deficiência, já que os docentes permanecem aplicando metodologias que não se adequam as suas especificidades.

Ao focalizarmos a nossa análise para as experiências dos docentes no ensino de História em salas inclusivas, a problemática fica ainda mais exposta. O susto, o medo, a sensação de desespero, a consciência da falta de preparo e desconhecimento sobre o assunto são consequências desse processo. O professor João relata que no início da sua jornada na escola foram dias bastantes angustiantes, pois não havia sido informado que se tratava de uma escola inclusiva, não sabia lidar com essa nova realidade e, no início de sua carreira, não havia intérprete de Libras para a intermediação com os alunos surdos.

Os intérpretes, a equipe de apoio, uma boa estrutura escolar, em geral, são pontos fundamentais, pois um espaço que não dispõe de recursos e profissionais neces-

sários, em outras palavras, de uma melhor acessibilidade física e de comunicação, acrescido com outras barreiras já elucidadas, afetam negativamente o aprendizado dos alunos, inclusive, os que fazem parte do PAEE. A professora Anne trata exatamente sobre esse impasse quando afirma: “A gente precisa de maior apoio [...]. A escola precisa apresentar um suporte maior de psicopedagogo, de recurso, de material, de formação de professores. É uma coisa que infelizmente a rede estadual não tem”.

Lamentavelmente, esses fatos compartilhados pelos professores não são esporádicos ou específicos da Escola Estadual 11 de Agosto, mas são situações também narradas por outros autores, a exemplo de Santos (2018) que em sua pesquisa desenvolvida em uma escola municipal do Rio de Janeiro, identificou problemas semelhantes.

Posteriormente, o professor João continua discorrendo acerca dos desafios: “O primeiro, como lidar com alunos com diferentes graus de deficiência, [...]. E as dificuldades eram porque a gente não tinha metodologia para isso”. Novamente é destacado a questão da inexperiência docente, porém, interligada com a metodologia, isto é, o modo como ensinar os educandos. A forma e a aplicação de estratégias tradicionais tão consolidadas no sistema educacional, através de um ensino que visa a memorização por repetição, leitura e escrita, não se adequam a forma de aprendizagem de todos os alunos.

Não que essa vertente pedagógica deva ser descartada, ela tem sim sua funcionalidade e possui relevância no contexto da aprendizagem, porém a utilização de outros

recursos visuais, olfativos, táteis, por exemplo, conectam os alunos com deficiência. Dessa forma, é interessante dispor do modelo tradicional em algumas circunstâncias, no entanto, ao pensar a inclusão de todos os alunos (com ou sem deficiência), é necessário ter como o plano principal a intencionalidade de abarcar as especificidades desses indivíduos e, assim, enxergar outros caminhos que visem o rompimento da exclusão.

Como discorre Caimi (2015, p. 111), “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. Podemos afirmar o mesmo quanto ao público-alvo da Educação Especial. Tal pensamento consolida a ideia de que o docente precisa conhecer as singularidades e as necessidades presentes em sala de aula, com o intuito de usar novos recursos didáticos, novas metodologias, como a pedagogia visual (enfoque nas imagens para explicação do conteúdo), a fim de impulsionar o protagonismo do aluno e, principalmente, a sua aprendizagem significativa.

Nesse sentido, quando discutimos aqui sobre aprendizagem significativa é importante frisar que está relacionado a um ensino pautado em uma abordagem que seja atribuído um sentido, um significado para o educando. Inspirado em Ausubel (1980), Moreira (1999) traz à tona a ideia da aprendizagem como um processo dinâmico, na qual os seres humanos não são vistos como receptores passivos ou depositários de informações, mas, ao contrário, são agentes ativos, sujeitos que possuem suas próprias experiências, a partir das quais torna-se possível adquirir novos saberes. Desse modo, o professor de História deve apresentar recursos significativos para os alunos, como: imagens,

filmes, séries, jogos e músicas, elementos que contribuem para um ambiente de inclusão e de uma aprendizagem das temáticas históricas de forma significativa.

Para a professora Anne, a transmissão do conteúdo é um enorme desafio:

Mesmo a gente tendo algumas estratégias e todos os professores aqui tentam fazer estratégias diferentes, passar o nosso conhecimento para o aluno é o maior desafio da equipe. Às vezes tem coisas que não são tão simples de explicar, tem coisas que são complexas e a gente não consegue passar.

A disciplina de História possui expressões próprias e complexas que, muitas vezes, não possuem sentido literal e demandam conhecimentos interdisciplinares, como os da Filosofia, Sociologia, Política, Arte e Cultura. Tal característica se torna um impasse para a compreensão dos saberes históricos por parte dos estudantes com deficiência. Por esse motivo, a inclusão é um processo que demanda planejamento e reflexão do conteúdo em sintonia com as características particulares de cada turma – este é o princípio do que podemos chamar “desenho universal para a aprendizagem” (OLIVEIRA, 2022). Obviamente, nem sempre aquilo que é planejado ocorre com êxito em todas as classes. Ainda assim, é preciso pensar em estabelecer critérios e eles devem sempre estar bem adequados ao corpo discente.

Embora reconheçam a importância desses preceitos, nossos entrevistados trabalham a partir de um planejamento geral, único para todas as turmas, e fazem adaptações ao longo do cotidiano. Sabe-se que construir um

planejamento próprio para cada turma exige bastante tempo e esforço prévio, o que muitas vezes os professores não dispõem, por já estarem sobrecarregados com outras atribuições profissionais e pessoais.

Apesar das dificuldades apontadas, nossos entrevistados destacam que o olhar inclusivo tem sido importante não somente para os discentes e para os seus familiares, mas também para a formação profissional dos professores de História da Escola Estadual 11 de Agosto:

Professor João: Os alunos vão, como eu disse para você, na medida que esses alunos vão saindo de casa, que as famílias vão matricular na escola, passam a ter uma vida social. Isso é muito importante para eles e para a família. [...]. Então eu acredito que é fundamental, que é muito importante a experiência e a prática da educação inclusiva.

Professora Anne: Enquanto outras escolas recusam as matrículas, aqui a gente recebe, acolhe, faz de tudo para que haja mesmo o real sentido de inclusão. E aí, não teria como não dizer isso, é uma escola que eu gosto de trabalhar. Mesmo eu vendo todas essas dificuldades.

Os desafios aqui analisados fazem ecoar a importância da formação dos professores de História na perspectiva inclusiva. As lacunas e problemáticas apresentadas sugerem a necessidade de formação (inicial e continuada) para a instrumentalização dos educadores. Com o desenvolvimento de novas estratégias metodológicas, as práticas de ensino poderão ser beneficiadas, viabilizando a inclusão dos estudantes com e sem deficiência nas aulas de História, além do reconhecimento destes como sujeitos críticos e protagonistas dos seus processos de aprendizagem.

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA DE ESTUDANTES SURDOS

Além dos desafios relacionados ao ensino, a experiência de estágio na Escola Estadual 11 de Agosto revelou os obstáculos enfrentados pelos estudantes surdos no processo de aprendizagem histórica. A falta de informação por parte da rede de ensino em relação ao perfil dos alunos, a carência na formação de professores e sua indisponibilidade para a formação continuada voltada para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especializadas são alguns dos fatores que incidem sobre os desafios docentes. Estes mesmos desafios repercutem sobre os processos de aprendizagem dos estudantes surdos.

Conforme Verri e Alegro (2006, p. 98), “o ensino de história não tem se preparado para as possibilidades inexploradas que a relação com o outro com necessidades especiais pode propiciar no processo de ensino e aprendizagem”. Embora a educação de surdos tenha avançado em termos legais – a exemplo da implementação da Lei de Libras (Lei n. 10.436/2002) e o Decreto Federal nº 5.626/2005, que regulamenta a referida lei – algumas situações ainda se constituem como um empecilho para o desenvolvimento pleno destes sujeitos: a invisibilidade dos surdos por meio da escola, ausência de metodologias para uma educação inclusiva, a falta de intérpretes ou, mesmo, professores de História que tenham conhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Exemplo disso pode ser observado no trabalho de Santos (2018). Através da pesquisa que desenvolveu em uma escola pública da baixada fluminense, no Rio de Janeiro, o autor expõe os relatos de uma depoente que, nos

primeiros dias de trabalho como professora de História em uma escola inclusiva, percebeu a presença de um aluno quieto, calado e solitário. Acreditando tratar-se de um estudante tímido, a professora só descobriria três semanas mais tarde, com a chegada de um intérprete de Libras, que aquele era um estudante surdo.

Ao questionar a coordenação sobre o motivo da demora na contratação de um intérprete, a professora surpreendeu-se com a resposta. A coordenação sugeria que a presença do intérprete era desnecessária posto que as primeiras aulas seriam reservadas para que os alunos se apresentassem (SANTOS, 2018). Este caso revela uma cena real de invisibilidade do aluno surdo, como se, para a escola, este tipo de atividade não tivesse importância para a formação de todos os estudantes.

Ao deparar-se com uma sala de aula inclusiva com a presença de alunos surdos, torna-se imprescindível a presença de um intérprete de Libras desde a primeira semana. Além disso, é necessário que o professor de História seja comunicado sobre as características dos seus alunos para que, assim, possa construir metodologias adequadas ao ensino de toda a turma. Se o ensino de História pode ser complexo para um aluno ouvinte, torna-se ainda mais desafiador para um aluno surdo, cuja língua materna não é a língua portuguesa. É de suma importância entender que não é o aluno que deve se adaptar ao ensino, mas os professores que precisam adaptar seus métodos de ensinar ao seu público-alvo. O primeiro passo é a compreensão de que o maior problema no processo de escolarização do surdo está intimamente ligado às práticas pedagógicas.

Nem sempre as propostas educacionais para este público foram as mais adequadas. Desde a fundação do Instituto Nacional de Surdos (INES), em 1857, a controvérsia sobre os métodos de ensino dificultava a elaboração de propostas pedagógicas que, de fato, contribuíssem com o processo de escolarização de surdos. Tal situação era decorrente de uma cultura predominantemente oralista que colocava a fala como um tipo de linguagem superior à língua de sinais (HONORA, 2014; SOARES, 1999). Em relação ao ensino de História para estudantes surdos, a professora Rafaela de Jesus (2023, p. 16) discorre:

o ensino de História para surdos possui maior complexidade, assim podemos observar devido aos conceitos, aos acontecimentos, conteúdos mais extensos e complexos, que tendem a deixar o aluno desanimado e sem entender, devido também, a falta de sinais próprios para conceitos de História.

Uma das maiores complexidades diz respeito à tradução de terminologias históricas para a Língua Brasileira de Sinais. Vários são os termos históricos que acabam não fazendo sentido para o estudante surdo. Um exemplo é quando falamos sobre a “guerra fria”. Ao tratar deste tema, queremos abordar uma guerra marcada por conflitos ideológicos, militares e políticos travados por duas grandes potências e seus aliados, sem que houvesse, necessariamente, um conflito armado. Ao ser interpretada para Libras, esta terminologia causa algumas confusões em que o aluno pode ser levado a compreender uma guerra acontecida em um ambiente gelado (SANTOS, 2018).

Então, se estamos falando de uma situação em que o intérprete não sabe, ou tem pouco conhecimento da História e, por sua vez, o educador não sabe Libras para explicar o assunto de modo em que o estudante compreenda, esse processo de ensino-aprendizagem tende a cair no fracasso. Para Damázio (2007, p.14), “mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explore suas capacidades, em todos os sentidos”.

Desta forma, a consciência histórica de determinado aluno e os seus conhecimentos prévios já adquiridos por meio de suas vivências podem ser utilizados pelos professores de história a fim da promoção de novas possibilidades de aprendizado baseado naquilo em que o estudante já tenha vivenciado. É importante fazer com que o aluno se sinta parte da história para que ela seja mais atraente e menos complexa, mas uma realidade da sua própria vida. Como pontuam Reis e Silva (2023, p. 372):

Evidenciar os surdos nas aulas de História representa a possibilidade de conhecer um outro tipo de memória histórica, elemento universalmente humano, que, enraizado na historicidade da própria vida, denota um conjunto de ações ou intenções no tempo.

Embora as experiências vividas e relatadas pelos alunos não sejam intimamente ligadas ao conteúdo de modo em que está transposto didaticamente, são essas experiências que darão base para o início da aula e do aprendizado do estudante em consequência de que ele se sente parte da história, relacionando o novo ao que ele

já possui de conhecimento, e isso além de encantá-lo, o envolve. Ainda conforme Reis e Silva (2023, p. 389), “se quisermos avançar em propostas de ensino de história inclusivas, por meio dos quais os surdos possam se reconhecer, fortalecer, construir ou reconstruir sua identidade, necessitamos, urgentemente, conferir a voz a esse sujeito”. É importante determinar o que o aluno já sabe, a fim de ensiná-lo baseado em tal perspectiva.

A partir da experiência do PROLICE, desenvolvemos atividades que visaram a participação efetiva dos estudantes surdos, ouvintes, com e sem deficiência nas aulas de História. Por meio de nossas aulas, lançamos mão de recursos pedagógicos que aguçavam os diferentes sentidos, como o tato, o olfato e a visão, contribuindo para experiências que mobilizavam a consciência histórica do nosso público. Ao trabalhar com o tema da “colonização do Brasil”, por exemplo, construímos a maquete de uma caravela, além de apresentar as especiarias. Ao fugir da oralidade, percebemos uma maior interação entre os estudantes na sala de aula.

Outra experiência bastante proveitosa foi o jogo que denominamos: “escondendo perguntas, encontrando a História”. Esta dinâmica consistiu em uma brincadeira de perguntas e respostas: as perguntas estavam escondidas em envelopes numerados em um painel, após lançar os dados, era escolhido um número e, assim, os participantes poderiam responder a uma pergunta relativa à aula que acabavam de assistir. Experiências como esta, reforçam a importância de metodologias ativas para o ensino de História, além de promoverem a inserção do estudante

surdo como protagonista do seu próprio aprendizado. Os jogos e as aulas lúdicas foram considerados “dinâmicos” e estiveram no topo da enquete realizada sobre as melhores aulas. Ao contrário daquelas em que tinham que “copiar no quadro”, consideradas as piores.

A AULA DE HISTÓRIA SOB A ÓTICA DOS ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA

Após refletirmos sobre os desafios enfrentados por professores e estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem da Escola Estadual 11 de Agosto, conduzimos nosso olhar para dentro da sala de aula com o objetivo de desvelar a perspectiva dos estudantes com e sem deficiência acerca da disciplina de História. Como são as suas aulas de História? Quais são as coisas mais legais que acontecem? Quais são as coisas menos legais que acontecem? Estas foram algumas das perguntas inseridas no questionário respondido por estudantes, entre 11 e 19 anos de idade, das turmas do 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Dos 50 participantes, 14 identificaram-se como público-alvo da Educação Especial (PAEE). De acordo com o Decreto 7.611 de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento especializado, entende-se o PAEE como “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Embora nem todos os surdos possam ser classificados nesta categoria, utilizaremos a expressão PAEE para englobar os estudantes incluídos por meio de acompanhamento especializado

durante as práticas pedagógicas^[11]. A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pode ser definida como:

(...) uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Portanto, quando discorrermos sobre a “inclusão escolar”, devemos ter em mente que, não basta à escola aceitar a matrícula e integrar o estudante em uma turma qualquer sem nenhum acompanhamento. Faz-se necessário oferecer as condições para que cada estudante seja atendido em suas dificuldades de aprendizagem. Ao questionar os participantes da escola 11 de Agosto sobre suas aulas, foi nossa intenção perceber se tais condições eram satisfeitas no âmbito do ensino de História.

Isto posto, é válido considerar os relatos a fim de compreendermos quais são os desafios dos estudantes entrevistados. Inicialmente, as respostas incidem sobre a metodologia aplicada em sala, durante a preleção a disciplina. Nesse sentido, as respostas giram em torno da ideia de que as aulas:

^[11] Vale ressaltar que, nem todo estudante surdo é considerado PAEE. De acordo com o Decreto 5.626 de 2005, a pessoa surda é aquela que, “por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (BRASIL, 2005). Por outro lado, considera-se deficiência auditiva “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

São boas. As mais legais são as dinâmicas, como o teatro. E as menos legais não tem (Estudante 704, com deficiência, 15 anos, 7º A).

Normal. Tarefas interativas. tarefas de escrever (Estudante 719, sem registro PAEE, 12 anos, 7º A).

São boas e criativas, as coisas mais legais é que aprendemos várias coisas que não sabemos, as coisas menos legais são as pessoas que atrapalham a aula (Estudante 903, sem deficiência, 15 anos, 9º A).

É interessante observamos esses três relatos de estudantes com idades e turmas diferentes, sendo que um deles necessita do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Diante disso, eles demonstram suas ideias a respeito da aula de história, ressaltando os métodos adotados em sala e o quanto isso tornou as aulas “legais”, “dinâmicas”, “interativas” ou “criativas”. Os breves relatos demonstram o desinteresse por métodos tradicionais, marcadamente presente ao longo do século XX. Acreditamos que isso demonstre a necessidade de adequarmos nossas propostas, avançando em busca de metodologias ativas, a exemplo do modelo da aula-oficina, tal como preconizado por Isabel Barca (2004).

Reconhecemos que, independentemente, da metodologia aplicada, é possível haver resistência, seja por sentir dificuldade de compreensão ou, simplesmente, por não gostar da disciplina de História. Para os nossos entrevistados:

Na sinceridade eu gosto muito, só não consigo entender direito. Gosto quando falam sobre a África e etc... não tem nada que eu não goste (Estudante 910, sem deficiência, 16 anos, 9º A).

Chatas, entediadas, confusas. Conhecer a cana-de-açúcar, o pau-brasil, descobrimento da América. Muito barulho (Estudante 708, Aluna cega, 16 anos, 7º A).

O caráter da oralização ou, mesmo, do excesso de escrita são alguns dos fatores que podem justificar a dificuldade de compreensão e a aversão que as estudantes acima revelaram. Por este motivo, insistimos na necessidade de haver uma preparação dos professores, seja na formação docente inicial ou continuada, seja nos estudos para o planejamento de aula. Cabe ao docente trabalhar com materiais didáticos e ferramentas extras para auxiliar no processo de transposição didática, diminuindo, conseqüentemente, a dificuldade encontrada no ensino de História (BITTENCOURT, 2011).

É interessante destacar o relato da estudante 708 para quem as aulas de História são “chatas, entediadas e confusas”. Como uma aluna cega, ela precisa ser acompanhada por um profissional de apoio, tendo em vista sua dificuldade de escrita – já que a escola não dispõe de máquina de escrever em Braille. Por outro lado, ainda que tivesse, estaria o professor de História capacitado para efetuar a leitura de seus trabalhos? Além disso, precisamos considerar que, em muitas ocasiões, a aula de História demanda a utilização de recursos visuais, tais como mapas, fotografias e pinturas. A atratividade deste tipo de recurso certamente não é a mesma para nossa estudante cega! Isso justifica sua afirmação tão contundente.

Ainda assim, essa mesma estudante conseguiu ressaltar elementos positivos, sobretudo nas aulas que abordaram o tema da colonização brasileira. Acreditamos que tal fato se deveu à utilização de recursos táteis e olfativos, tal como mencionamos na seção anterior. Se por um lado não é fácil atender às necessidades educacionais dos nossos estudantes, por outro, ganhamos bastante quando conseguimos despertar seu interesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos um relato sobre nossas experiências de ensino e pesquisa na Escola Estadual 11 de Agosto, atividades que ocorreram no âmbito do Projeto Licenciandos/as na Escola (PROLICE) da UFS. A partir do plano *Consciência histórica e inclusão no ambiente escolar* foi possível conhecer e valorizar o trabalho de professores de História e profissionais de apoio, bem como analisar os desafios de ensinar e aprender História em uma sala de aula inclusiva.

Acompanhando os depoimentos dos docentes, observamos que as fragilidades da formação inicial, atreladas às fragilidades da formação continuada, dificultam o planejamento das aulas de História, além de gerar obstáculos no sentido de promover metodologias inclusivas. Afinal de contas: como proporcionar a interação entre estudantes com necessidades educacionais díspares em uma mesma sala de aula? O desafio é grande, já que os professores necessitam partir de um currículo com foco no desenho universal para a aprendizagem, ou seja, um currículo que considere a diferença como uma característica do ser humano e que favoreça a participação do PAEE no processo de construção do conhecimento histórico escolar (OLIVEIRA, 2020).

Os desafios impostos aos docentes também recaem sobre os estudantes PAEE, afetando o processo da aprendizagem histórica. A situação se agrava quando as diferenças desses alunos são invisibilizadas. Em nossa experiência, tanto os estudantes surdos quanto os estudantes cegos revelaram seu interesse pela disciplina de História, sempre que suas necessidades educacionais eram satisfeitas. Apenas deste modo podemos perceber o letramento histórico.

Em linhas gerais, observamos que a Escola Estadual 11 de Agosto insiste e promove ações em favor da inclusão, o que não significa dizer que a referida instituição não enfrente desafios. Como observamos, nem sempre a escola obtém êxito no sentido de atender a todas as diferenças. Esta é uma batalha cotidiana, também travada dentro das aulas de História. Ao fugir das práticas tradicionais, baseadas na oralização, escrita e memorização, por exemplo, podemos atender as necessidades de muitos outros estudantes. Precisamos tentar!

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **Psicologia Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de (org.). **Docência em História**: experiências de estágio supervisionado e formação do professor-pesquisador. Natal, RN: EDUFRN, 2017.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: [s. n.], 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História**. Parecer CES/CNE 492/2001, homologação publicada no DOU 09/07/2001, Seção 1, p. 50.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 02 set. 2021.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Revista Inclusão, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007.

FRAGA, Lucyana Farani de Campos. Ensino de História, Currículo e os Desafios da Inclusão Escolar. **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História da ANPUH** - Contra os Preconceitos: História e Democracia. Brasília, UNB, julho 2017. Disponível em: <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/>. Acesso em: 04 de abr. 2024.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez:** concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

JESUS, Rafaela Rodrigues. **Ensino de História para surdos:** dilemas enfrentados. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. *In:* _____. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999, p. 151-165.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação Especial:** formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo: Contexto, 2022.

REIS, Aaron Sena Cerqueira; SILVA, Joilson Pereira da. Ensino de História e Educação de Surdos: considerações sobre o estado da arte. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 24, 2023.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas:** práticas e propostas. 2018. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de História para alunos surdos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 2 p. 97-114, 2006

