

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

3

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

3

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Prof^o Dr^a Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 3 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ariana Batista da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0159-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.599222604>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva, Ariana Batista da (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: avanços, limites e contradições”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de desafios demandados pela Pandemia.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada do processo de ensino e aprendizagem presencial, pelas redes de ensino, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade, vivenciada na atualidade. Dessa forma, não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além do “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel desta, assim como, da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Diante disso, a Educação se consolida como parte importante das sociedades, ao tempo que o “ato de ensinar”, constitui-se num processo de contínuo aperfeiçoamento e transformações, além de ser espaço de resistência, de um contínuo movimento de indignação e esperançar, como sinalizou Freire (2018). No atual contexto educacional, a Educação assume esse lugar “central”, ao transformar-se na mais importante ferramenta para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA BREVE REFLEXÃO

Gilcéia de Fatima Martins dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992226041>

CAPÍTULO 2..... 7

O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PRODUÇÕES DO PPGED/UESB

Sirlane Freitas Lacerda

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992226042>

CAPÍTULO 3..... 18

OLHARES PEDAGÓGICOS DE ESTUDANTES E DOCENTES DO ENSINO BÁSICO SOBRE O POTENCIAL PEDAGÓGICO DOS *STORY MAPS*

Luísa Maria Pinto de Azevedo

Vitor Patrício Rodrigues Ribeiro

António José Osório

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992226043>

CAPÍTULO 4..... 36

A NEUROCIÊNCIA NO PROJETO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA: COMO POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL?

Vinícius Grzechozinski Audino

Maria Thereza Rodrigues de França

Moisés Moreira Lopes

Évilin Diniz Gutierrez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992226044>

CAPÍTULO 5..... 40

LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA DURANTE LA CONTINGENCIA SANITARIA Y LAS ACCIONES IMPLEMENTADAS POR INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Teresa de Jesús Guzmán Acuña

Josefina Guzmán Acuña

Juan Antonio Centeno Quevedo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992226045>

CAPÍTULO 6..... 48

ISOLAMENTO SOCIAL, ENSINO À DISTÂNCIA E SEUS IMPACTOS NO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Bruna Petraroli Barretto

Adriana Fogagnolo Maurício

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5992226046>

CAPÍTULO 7	66
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS NOVOS DESAFIOS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL	
Rosângela Carvalho dos Santos Mendonça	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5992226047	
CAPÍTULO 8	78
FATORES DE PROTEÇÃO PARA A OBESIDADE NA ADOLESCÊNCIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	
Ariane Rodrigues Guimarães de Oliveira	
Maryana Vieira Rodrigues	
Luciene Aparecida Muniz	
Márcia Christina Caetano Romano	
Alisson Araújo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5992226048	
CAPÍTULO 9	90
INTERVENÇÕES ARQUIVÍSTICAS NA ARTE DO GRAFITE E A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL POR MEIO DE REPOSITÓRIOS DIGITAIS	
Alisangela Aparecida da Silva Santos	
Alexandre Fernal	
Gustavo Menon Miranda	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5992226049	
CAPÍTULO 10	101
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19: O QUE REVELAM DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL?	
Lucineide Alves Batista Lobo	
Solange Alves de Oliveira-Mendes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260410	
CAPÍTULO 11	110
POTENCIAL DE APROVEITAMENTO DA URINA GERADA PELOS ALUNOS DO CAMPUS ARACAJU DO IFS	
Rodrigo Gallotti Lima	
Carlos Gomes da Silva Júnior	
Dayana Kelly Araújo Santos	
Geovane de Mello Azevedo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260411	
CAPÍTULO 12	119
INSTRUÇÃO POR COLEGAS: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID	
Romário Lima Santos	
Celso José Viana-Barbosa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260412	

CAPÍTULO 13..... 128

O PRÍNCIPE SAPO EM LIBRAS: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS DA PESSOA SURDA

Aline de Fatima da Silva Araújo Frutuoso

Daniela Fidelis Bezerra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260413>

CAPÍTULO 14..... 135

O USO DO SAMBA NO ENSINO DA GEOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA UM DIÁLOGO ENTRE A CIDADANIA E OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO

Luís Eduardo Santos Araujo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260414>

CAPÍTULO 15..... 142

ENTENDENDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DA SUA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Francysco Pablo Feitosa Gonçalves

Iamara Feitosa Furtado Lucena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260415>

CAPÍTULO 16..... 157

AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PIBID/IF BAIANO SOBRE O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE E GESTÃO (CEEP) - GUANAMBI/BA

Lincon Almeida Vilas Boas

Roberval Soares Santos

Sueli Fernandes Guimarães

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260416>

CAPÍTULO 17..... 165

PROCESSO DE TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA EM QUIRINÓPOLIS-GO

Eduarda Silva Borges

Edevaldo Aparecido de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260417>

CAPÍTULO 18..... 174

DESAFIOS DAS LIGAS ACADÊMICAS NO PERÍODO EMERGENCIAL: COMO ALCANÇAR A COMUNIDADE DURANTE A PANDEMIA?

Ludimilla Carvalho e Cerqueira Silva

Milena Saleh Lima

Eduardo Gauze Alexandrino

Tainá Fontana Dametto

Thais Kaori Hirase

Bárbara de Pizzol Modesti

Nathalia Campos Palmeira

Rafael Guilet de Deus
Yasmeen Rahman Avendana Machado
Rafaela de Sousa Silva
José Salomão Junior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260418>

CAPÍTULO 19..... 179

XX SEMANA DO ENGENHEIRO DE PESCA HISTÓRICO E PERSPECTIVAS DA ENGENHARIA DE PESCA

Ana Carolina da Silva Marques
Yago Victor Taurino Vilarim
Adelly Wanessa da Silva
Caio Vinícius Nunes de Oliveira
Emerson José da Silva Oliveira
Fábio Renan Santos
Genes Fernando Gonçalves Junior
Gessica Cavalcanti Pereira Mota
Victória Sincorá Xavier
Paulo Guilherme Vasconcelos de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.59922260419>

SOBRE OS ORGANIZADORES 187

ÍNDICE REMISSIVO..... 188

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA BREVE REFLEXÃO

Data de aceite: 01/04/2022

Gilcéia de Fatima Martins dos Santos

Graduada em Serviço Social e Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas (PPGDH) pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora e Coordenadora do curso de Serviço Social do Centro Universitário Bagozzi
Curitiba – Paraná

RESUMO: O artigo apresenta uma breve reflexão sobre Educação Popular, e seu processo histórico. Visando revisitar, os contextos de sua ação nos diversos cenários políticos e econômicos vividos no Brasil. Acreditando no resgate da participação popular por meio dos movimentos sociais, respeitando os saberes populares e as liberdades individuais. Citando Paulo Freire, e sua valiosa contribuição a pedagogia, e como um dos pilares da Educação Popular, e a relação desta com a pandemia global pelo COVID19, incorporado a uma lógica racional econômica do sistema capitalista. A Educação Popular neste contexto possibilita articular uma ‘práxis’ educativa partindo de uma realidade social expressa, no qual revela exponencialmente as desigualdades, deixando aparente em todas as esferas, social, econômica, da saúde, da educação, do trabalho, que este problema não aflige igualmente a toda a sociedade. Com as ações dos coletivos de saúde popular, que têm como propósito uma maior aproximação, e diálogo nos territórios, observando com isso o conhecimento construído pela comunidade, e refletindo sobre o que foi

coletado, propondo a reconstrução dos saberes, guiado pelo sentido à vida enquanto população e coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular, coletividade, saberes populares.

ABSTRACT: The article presents a brief reflection on Popular Education and its historical process. Aiming to revisit the contexts of its action in the various political and economic scenarios experienced in Brazil. Believing in the rescue of popular participation through social movements, respecting popular knowledge and individual liberties. Citing Paulo Freire, and his valuable contribution to pedagogy, and as one of the pillars of Popular Education, and its relation to the global pandemic by COVID19, incorporated to a rational economic logic of the capitalist system. Popular Education in this context makes it possible to articulate an educational ‘praxis’ starting from an expressed social reality, in which inequalities are exponentially revealed, making it apparent in all spheres, social, economic, health, education, and labor, that this problem does not equally afflict the whole society. With the actions of popular health collectives, which have as a purpose a greater approximation and dialogue in the territories, observing the knowledge built by the community, and reflecting on what has been collected, proposing the reconstruction of knowledge, guided by the meaning of life as a population and collectivity. The article presents a brief reflection on Popular Education, and its historical process. Aiming to revisit the contexts of its action in the several political and economic scenarios lived in Brazil. Believing in the rescue of

popular participation through social movements, respecting popular knowledge and individual liberties. Citing Paulo Freire, and his valuable contribution to pedagogy, and as one of the pillars of Popular Education, and its relation to the global pandemic by COVID19, incorporated to a rational economic logic of the capitalist system. Popular Education in this context makes it possible to articulate an educational 'praxis' starting from an expressed social reality, in which inequalities are exponentially revealed, making it apparent in all spheres, social, economic, health, education, and labor, that this problem does not equally afflict the whole society. With the actions of popular health collectives, which have as a purpose a greater approximation and dialogue in the territories, observing the knowledge built by the community, and reflecting on what has been collected, proposing the reconstruction of knowledge, guided by the meaning of life as a population and collectivity

KEYWORDS: Popular education, collectivity, popular knowledge.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma breve reflexão, sobre a educação popular, iniciando com o processo de sua construção, como um movimento que traduz um pensamento, onde os cidadãos, e os grupos sociais buscam sua emancipação, e autonomia para se tornarem sujeitos da sua história. A Educação Popular entende que toda pessoa pode ser produtor de conhecimento, reconhecendo o cenário onde cada um vive, é muito importante, respeitando os conhecimentos populares e sua cultura, os valores, habilidades e as capacidades individuais que todos carregam consigo. Como uma teoria do conhecimento, baseada na realidade, com metodologias que sugerem do incentivo a participação das pessoas que buscam seu empoderamento tendo como fundamento político, inspiração para alcance das transformações sociais, levados pelas aspirações humanas de liberdade, justiça e igualdade. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa bibliográfica em livros, periódicos e notícias jornalísticas acerca da Educação Popular, o seu processo histórico no Brasil, e a sua aproximação com a saúde em tempos de pandemia. Trazendo a visão de autores como: Freire (2018); Melo Neto (2007); Schwertz (2020); Paludo (2012); Vale, (1992); Santos Boaventura (2020).

2 | O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL

Paulo Freire o primeiro nome que aparece quando se fala em educação no Brasil e no mundo, pela sua trajetória e sua valiosa contribuição a pedagogia, e um dos pilares como proposta libertadora e popular. Segundo Freire (2018, p.72), só quando se dá a descoberta feita pelo oprimido sobre seu opressor, estes se organizam pela emancipação, passando a acreditar em si mesmos, vencendo este domínio [...] “os oprimidos nos vários momentos da sua libertação precisa reconhecer-se como homens na sua visão ontológica como homens. A reflexão e a ação se impõem quando se pretende erroneamente dicotomizar o conteúdo da forma histórica do ser do Homem”. Neste sentido o modelo que consegue atender de

forma satisfatória a estas aspirações, é a educação popular.

Para além dessas possibilidades de compreensão, esta pode ser extraída das lutas dos trabalhadores por seus direitos, compreendendo-se popular como algo ou atitude que podem trazer consigo um procedimento que incentive a participação das pessoas, ou seja, um meio de veiculação e promoção para a busca da cidadania, para a luta pelos direitos humanos. Popular como medidas ou políticas para ampliação de canais de participação das pessoas. (MELO NETO, 2007, p.430).

O público e o comum com seus saberes, história de vida como sujeito de direitos, buscando sua autonomia seu protagonismo nas tomadas de decisão. Assumindo seu posicionamento político perante o mundo é desta forma que se constrói a Educação Popular.

Na década de 40 (pós) guerra, iniciam-se discussões relacionadas a educação de base no Brasil, e em outros países da América latina. A educação popular era compreendida como a ampliação da educação formal para todos, mas em especial para população das regiões periféricas e rurais. Seu surgimento se dá em consequência das situações vividas pela sociedade. Período em que o Brasil, dentre outros países da América Latina e Europa, atravessaram por transformações importantes tanto na economia como na política, bem como na perspectiva dos seus gestores em reconhecer o que é “público”.

Segundo Schwertz, (2020. p.68), a “educação com ideais democráticos em favor das massas, nos anos de 1940 foi vista como uma vitória depois da Segunda Guerra Mundial, pois, tem a intenção de através desta, buscar a alfabetização da população, além de ajustá-la socialmente a modernidade”. (VALE, 1992, p. 7, SCHWERTZ,2020. p.68).

No que se refere a revolução de 1939, o Brasil vive a ditadura do Estado Novo 1937-1945, conhecido como “breve período democrático”. Relembrando aqui marcos da história em 1964, com o Golpe militar os programas de alfabetização e educação popular se intensificaram entre 1961 e 1964, seus idealizadores sofreram repressão por serem vistos como ameaça à ordem vigente. Neste embate entre projetos para o Brasil, é que Paludo (2012 p.284), afirma que “surge a concepção de Educação Popular, com a criação dos movimentos de Educação Popular.” [...] O Golpe de 1964 representa a opção por um projeto de desenvolvimento cada vez mais associado e subordinado ao capital internacional.”

Em 1978 irrompe a “(re) emergência” das lutas populares, firmando-se a Educação Popular como concepções de educação do povo. Na década de 1980 conhecida como a “década perdida” em consequência da queda da economia na América latina, foi um momento favorável na política abrindo espaço para as organizações sociais que vai até metade dos anos 1990, onde o país em crise vive o enfrentamento da corrupção, declínio moral e ético, mais uma vez as mobilizações populares pela cidadania se ampliam. Fernando Henrique Cardoso é eleito em 1994, o projeto neoliberal ganha força desta feita com capital internacional, ampliando as incertezas e a exclusão social. (PALUDO,2012 p.284).

Em 2003 inicia o período conhecido como “Lulista”, governando por dois mandatos, o índice de desemprego diminui, cria-se o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), observa-se um desenvolvimento econômico, aumento nos níveis de escolarização com a criação do programa universidade para todos. Neste período, segundo Coutinho (2014, p.163), o MST (Movimento Sem Terra) pressionou com ocupações e marchas, com o aumento dos conflitos nos primeiros meses do governo [...] “constata-se a utilização do mito, Lula o que deixou o MST em situação de maior dependência. Na figura do presidente, os trabalhadores identificavam uma possibilidade real de melhoria de vida, que foi negada, historicamente”. Com relação à ideologia de uma educação livre e popular, possuem vários projetos pedagógicos das escolas no campo que seguem uma proposta pedagógica baseada na metodologia de Paulo Freire, que segundo Paludo (2012, p.285) “essa é uma importante experiência existente no Brasil, protagonizada pelos próprios sujeitos populares, apesar de alguns “transformismos”, realizados pelo próprio Estado e por outras instituições.

Em 2014 é reeleita a Presidente Dilma Rousseff, finda um ciclo, e com ele a era política conhecida como “conciliação de classes no Brasil” (2015), neste período é adotado o ajuste fiscal protecionista das “elites econômicas” (SINGER & LOUREIRO, 2016). Ainda segundo o autor, nestes 12 anos de ciclo “Lulista”. Se alternaram no poder Luiz Inácio Lula da Silva, e Dilma Rousseff até o *impeachment*, em agosto de 2016. Período em que as políticas sociais compensatórias foram efetivadas melhorando a condição de vida dos setores mais empobrecidos da população.

Eleito em 2018 presidente do Brasil Jair Bolsonaro, a crise persiste, desemprego atingindo 13,4 milhões de pessoas, segundo dados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Há incertezas com relação aos direitos sociais devido a muitas falácias, mudanças ministeriais.

2.1 Educação Popular e Saúde

No dia 22/01/2020, a (Organização Mundial da Saúde), informa que está acontecendo de forma célere o crescimento da doença causada pelo novo corona vírus (Sars-Cov-2), no mundo, conhecida por COVID 19. A pandemia revelou exponencialmente as desigualdades, deixou aparente em todas as esferas, social, econômica, da saúde, da educação, do trabalho que este problema não aflige igualmente a toda a sociedade. Portanto, não é democrática principalmente quando relacionado ao acesso aos direitos e aos serviços públicos, e no caso da pandemia à saúde. Santos Boaventura questiona: qual o intuito da crise pandêmica é não ser solucionada? sendo assim qual seria este objetivo?

Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita. Daí a sua específica periculosidade. Em muitos países, os serviços públicos de saúde estavam mais bem preparados para enfrentar a pandemia há dez ou vinte anos do que estão hoje. (SANTOS BOAVENTURA 2020, p.4)

Uma reflexão crítica diante em um sistema capitalista excludente, incorporado a uma lógica racional econômica. Isso para entender as ações da Educação popular no contexto da pandemia momento que possibilita articular uma práxis educativa principiando da realidade social apresentada. Conforme Grasielle Nespoli que relata em entrevista realizada em junho de 2020, pela a FIOCRUZ, que para atender ao enfrentamento do COVID 19, os profissionais da saúde tiveram seu trabalho duplicado, reforçando a precarização existente. Onde [...] “os movimentos sociais foram atacados e as políticas dirigidas à lógica privada e liberal, é muito difícil. Mas como “nosso verbo é o esperar, a gente investe na possibilidade de uma virada, de um despertar da participação popular e democrática diante dessa crise sanitária, política e humanitária”. As ações desenvolvidas pelos coletivos de saúde popular têm o propósito de mais aproximação e diálogo nos territórios, e com isso percebe-se um conhecimento construído pela comunidade, estes são os desafios,

Não só da Educação Popular, mas de todos que se comprometem com o direito à saúde e à vida. O mais imediato é conseguir resistir a toda a necropolítica que está sendo imposta pelos governos, diminuir os danos da pandemia, fortalecer as redes de apoio para que as populações vulneráveis consigam o mínimo das condições necessárias para sobreviver, principalmente nas favelas, periferias e territórios indígenas. (NESPOLI, 2020, p.4)

A experiência construída nas reflexões feitas com a aproximação entre Educação Popular e Saúde somadas as iniciativas populares no contexto da pandemia permite conhecer, coletar dados para que possa sistematizar a realidade apresentada pela leitura que a população faz desta conjuntura. Refletindo sobre o que foi coletado propõe a reconstrução dos saberes, guiado pelo sentido à vida enquanto população e coletividade.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a educação popular também assegura uma gestão democrática, e se entende aqui, e em todos os espaços. A escola é seguramente um destes espaços, consequentemente uma intercessão de participação social de crianças, adolescentes e estudantes. Que eles tenham o conhecimento, e a consciência de saber concretiza-lá, na comunidade, família, em espaços sagrados, e nas instâncias de poder, por serem vistos como ameaça à ordem vigente. Boa parte dos partidos de esquerda no Brasil utilizaram como modelo político, e com certeza para formação ideológica do Movimento sem Terra. O MST, segue com o legado de Paulo Freire, suas escolas levam a sua pedagogia, por acreditar ser fundamental a criação de um a série de projetos pedagógicos no campo. Para eles a instrução livre e popular é primordial na formação política da classe, se tornando um instrumento de luta para emancipação desse sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Célio Ribeiro. **Formação Político-Educativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Mst) no Contexto Do Governo Lula (2003 A 2010)**. Disponível em http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10468/1/2014_tese_crcoutinho.pdf, Acesso em 06/10/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE - **Índice de desemprego no Brasil**, Disponível em <https://www.ibge.gov.br/>, Acesso em 12/12/2020.

MELO NETO, José Francisco de. **Educação Popular em Direitos Humanos**. In: SILVEIRA, RMG, DIAS, A, FERREIRA, LDFG, FEITOSA, MLA, & ZENAIDE, MDNT (2007). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 511. Capito III – Educação em Direitos Humanos - José Francisco de Melo Neto.

NESPOLI, Grasielle. **A educação popular é importante porque reconhece as condições de vida, atua a partir da realidade, promove e organiza redes de apoio social que, neste momento, são fundamentais**. Entrevista concedida a Julia Neves - EPSJV/Fiocruz | 01/06/2020 11h20 – p.1 e 5). Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/printpdf/9063>. Acesso em 04/10/2021.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular**. In: Caldart, Roseli Salette, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. (ORG.) – **Dicionário da Educação do Campo**. / Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SCHWERTZ, Janete. **Educação Popular no Brasil: Marcas da sua História**. In: Andrerika Vieira Lima Silva, Fernanda dos Santos Paulo, Mônica Tessaro (organizadoras). **Educação Popular e Pesquisas Participativas** 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel. **As contradições do Lusismo: a que ponto chegamos?** São Paulo: Boitempo, 2016.

VALE, A.M. do. **Educação popular na Escola Pública**. São Paulo: Cortez, 1992.

CAPÍTULO 2

O LUGAR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PRODUÇÕES DO PPGED/UESB

Data de aceite: 01/04/2022

Sirlane Freitas Lacerda

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

RESUMO: A inclusão deve ser considerada como um processo universal, o qual reconheça que todas as pessoas são diferentes e devem ser vistas a partir de suas especificidades. Este texto objetiva apresentar o lugar que a Educação Especial ocupa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) campus Vitória da Conquista. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo estado do conhecimento nos bancos de dados dos Anais do Gepraxis 2017 e 2019, na Revista Práxis Educacional e no Banco de dissertações do PPGED. Feito isso, foram selecionados oito artigos e duas dissertações, que discutem Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Por meio da análise de conteúdo, constatou-se que existe poucas produções científicas que têm a Educação Especial como objeto de estudo. As pesquisas identificadas e analisadas tratam de resultados de pesquisa sobre inclusão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre as concepções dos professores que atuam com alunos Público Alvo da Educação Especial. Conclui-se que há necessidade de realizar estudos sobre currículo e práticas educativas da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação Especial. Inclusão.

ABSTRACT: Inclusion must be considered as a universal process, which recognizes that all people are different and must be seen from their specificities. This text aims to present the place that Special Education occupies in the Postgraduate Program in Education (PPGED) of the State University of Southwest Bahia (UESB) campus Vitória da Conquista. For that, a state of knowledge research was carried out in the databases of the Annals of Gepraxis 2017 and 2019, in the Revista Práxis Educacional and in the PPGED Dissertation Bank. After that, eight articles and two dissertations were selected, which discuss Special Education in an inclusive perspective. Through content analysis, it was found that there are few scientific productions that have Special Education as an object of study. The research identified and analyzed deal with research results on school inclusion in the early years of elementary school and on the conceptions of teachers who work with Special Education Target Audience students. It is concluded that there is a need to carry out studies on the curriculum and educational practices of Special Education in an inclusive perspective.

KEYWORDS: Resume. Special education. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo que visa compreender quais espaços a Educação Especial ocupa nos trabalhos produzidos e

publicados pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) *campus* Vitória da Conquista. Para tanto, foi realizado uma pesquisa do tipo estado do conhecimento no Banco de dissertações do PPGED, na Revista *Práxis Educacional* e anais do Gepráxis, em um recorte temporal de dez anos, de modo que foram selecionados oito artigos e duas dissertações, incluídos segundo os critérios de elegibilidade a partir dos diálogos propostos pelas políticas públicas, discutido e realizado sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

A perspectiva de promover uma educação inclusiva deve assegurar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos a serem vencidos ou superados, mas como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica. Assim, precisa levar em consideração que os alunos têm potencialidades e necessidades diferentes.

Ainda que todas as pesquisas identificadas nos bancos de dados pesquisados estejam relacionadas ao Currículo, Educação Especial e Inclusão Escolar, cada uma delas, traz uma discussão bastante particular ao seu objeto de estudo. Entretanto, nenhuma pesquisa tratou especificamente do Currículo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Posto isto, reconhecemos a carência de estudos nessa área e a necessidade de novas pesquisas.

MATERIAIS E MÉTODOS

O propósito de toda pesquisa é a análise de um problema e quando o problema de pesquisa é entendido por meio de um estudo com rigor científico, novos conhecimentos também são produzidos. Assim, os resultados obtidos para um problema de pesquisa, produz novos conhecimentos para a área pesquisada, nesse caso, a Educação Especial.

Com o intuito de identificar o que vem sendo produzido e publicado sobre o Currículo da Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, nos últimos 10 anos, realizamos um levantamento bibliográfico no banco de dissertações do PPGED/UESB, nas edições da Revista *Práxis Educacional* e nos Anais do Gepráxis. Nessa busca encontramos duas pesquisas no nível de mestrado, cinco artigos que tangenciam a temática na Revista *Práxis Educacional* e três artigos nos anais do Gepráxis.

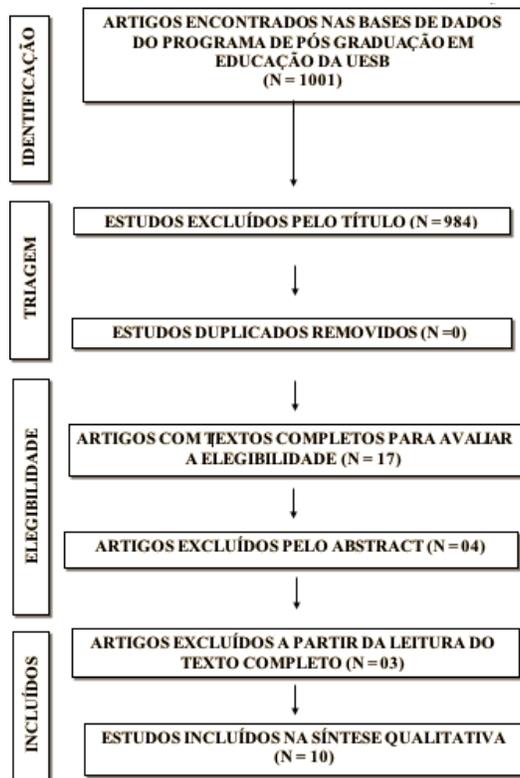


Figura 1 — Fluxograma e critérios de seleção e inclusão

Fonte: Elaboração das autoras (2020).

RESULTADOS

Essa seção tem como objetivo apresentar os apontamentos de pesquisas sobre o Currículo de Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva, selecionadas nos bancos de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) *campus* Vitória da Conquista. A análise do material coletado sinalizou que há uma carência de estudos nessa área, com demandas de novas pesquisas.

A seguir, apresentamos a tabela com a síntese do levantamento bibliográfico realizado em setembro de 2020, nas bases de dados dos Anais do Gepráxis (2017 e 2019), Revista Práxis Educacional e no Banco de dissertações do PPGED, desde a sua implantação. Os descritores utilizados foram: “Educação Especial” *and* “Inclusão” *and* “Currículo”.

Autor	Título	Instituição/ Modalidade	Banco de Dados	Ano
Fabiana Cia Roberta Karoline Gonçalves Rodrigues	Ações do professor da sala de recursos multifuncionais como professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas	UFSCar Artigo	Revista Práxis Educacional	2014
Danúsia Cardoso Lago Maria Amélia Almeida	A política de inclusão escolar de uma rede de ensino municipal: Concepções de um grupo de professores	UFSCar Artigo	Revista Práxis Educacional	2014
Selma Norberto Matos Enicéia Gonçalves Mendes	A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.	UFSCar Artigo	Revista Práxis Educacional	2014
Keren Talita Silva Miron Sônia Maria Alves de Oliveira Reis	A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos: algumas discussões	UNEB Artigo	Revista Práxis Educacional	2017
Marta Cristina Nunes Almeida Rafael Santos Reis Thainá SantosSantos	Educação inclusiva: Uma garantia consagrada pelo estatuto da pessoa com deficiência	UESB UESC Artigo	Gepráxis	2017
Denise Carvalho dos Santos Daiane Chaves Lima Martha Élide Silva Sodrê Maria de Fátima deAndrade Ferreira	Educação inclusiva e diversidade na sala de aula: Uma experiência no estágio de Ensino Fundamental I	UESB UFBA Artigo	Gepráxis	2017
Arlete Ramos dos Santos Edmacy Quirina de Souza Juilma Cristina Nogueira de Santana Santos Maranacy dos Santos Silva	A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na educação do campo	UESB UESC Artigo	Gepráxis	2019
Daiane Santana Teixeira	Formação docente, salas de recursos multifuncionais e deficiência intelectual: A realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA	UESB Dissertação	PPGED	2019
Emiliana Oliveira Rocha dos Santos	A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: Um estudo sobre a formação continuada de professores	UESB Dissertação	PPGED	2020
Keren Talita Silva Miron Chris Royes Schardosim	Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos	IFC Artigo	Revista Práxis Educacional	2020

Quadro 1 — Produções do PPGED/UESB: Banco de Dissertações / Revista Práxis Educacional / Anais do Gepráxis

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa

Iniciamos a discussão pela dissertação “A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: Um estudo sobre a formação continuada de professores” (SANTOS,

2020), publicada no Banco de dissertações do PPGED/UESB que teve como objetivo analisar o processo de formação continuada oferecido aos professores da rede municipal de ensino de Itapetinga que atuam com alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). A autora, por meio da pesquisa de mestrado identificou os programas de formação continuada oferecidos aos professores pela Secretaria de Educação, em seguida verificou como os professores compreendem o processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial nas salas regulares e, por fim, apresentou e discutiu os desafios enfrentados pelos professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental e desejam ou são mobilizados a realizar a docência na Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Os resultados do referido estudo revelam que a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA não contempla as reais necessidades da rede municipal de ensino em questão. Entretanto, as visitas técnicas que ocorrem nas escolas por parte dos profissionais do Centro de Atendimento Educacional Especializado precisam ser melhor aproveitadas, no sentido de atender as necessidades dos profissionais que lidam no seu dia a dia e no chão da escola, fazendo oficinas para capacitá-los, a fim de que possam desenvolver um trabalho com êxito diante do Público-Alvo da Educação Especial (SANTOS, 2020).

Proseguimos a análise com a dissertação intitulada “Formação docente, Salas de Recursos Multifuncionais e deficiência intelectual: A realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA” (TEIXEIRA, 2019), disponível no Banco de dissertações do PPGED/UESB. A autora analisa o percurso formativo dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do município de Vitória da Conquista e os impactos dessa formação no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual (DI), na perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados indicam que a formação inicial das professoras subsidia, ainda que de forma abrangente, o trabalho desenvolvido na Educação Especial e que a formação continuada, até então, apresenta-se tímida diante das demandas dos alunos com Deficiência Intelectual.

No que se refere aos oito artigos identificados na coleta de dados, o texto de Santos *et al.* (2019), publicado nos Anais do V.7 Gepráxis, buscou analisar como acontece o Atendimento Educacional Especializado, da Educação Especial, na Educação do Campo, em face da experiência de famílias de crianças com microcefalia causada por Zika Vírus. Sobre os resultados, verificaram que as ações da Educação Especial não são adotadas pela Educação do Campo. Ressaltaram que a Educação Urbana é privilegiada em relação a Educação do Campo, principalmente, quando se refere a oferta da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.

O artigo “Educação inclusiva: Uma garantia consagrada pelo Estatuto da pessoa com deficiência” (ALMEIDA; REIS; SANTOS, 2017) discute os modos como pode ocorrer a emancipação e a efetivação dos direitos garantidos às pessoas com deficiência com ênfase na educação como um instrumento de mudança por meio da quebra de paradigmas

necessários para a promoção da igualdade. De acordo com as autoras, a educação tem papel fundamental na concretização dos demais direitos, uma vez que é por meio dela que o indivíduo pode desenvolver a sua atuação no mundo. Portanto para Almeida, Reis e Santos (2017) a perspectiva de uma educação inclusiva, pressupõe que a efetivação do direito não se dá apenas com a presença do deficiente em sala de aula.

Ao relatarem experiências vivenciadas durante o desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino e aprendizagem significativa na Disciplina Estágio II (Ensino Fundamental I), Santos *et al.* (2017), no artigo intitulado “Educação inclusiva e diversidade na sala de aula: uma experiência no estágio de Ensino Fundamental I”, publicado nos Anais do V.6 Gepráxis, buscaram valorizar as diversas formas de aprender mediante a diversidade presente em sala de aula. Apontaram as dificuldades vivenciadas na prática da docência, por parte dos professores observados, sobretudo, no acompanhamento de atividades desenvolvidas para o processo de inclusão social, considerando a diversidade dos alunos. Assim, demonstrou insegurança, fragilidades, falta de planejamento e organização das ações didáticas e pedagógicas relacionadas ao processo escolar.

O artigo intitulado “Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas” (CIA; RODRIGUES, 2014), publicado na Revista Práxis Educacional, tencionou identificar como ocorre a relação do professor da sala de recursos multifuncionais como professor da sala comum, familiares e demais profissionais que atendem o aluno pré-escolar incluído. Os resultados apresentados demonstraram que as participantes tentavam manter uma parceria colaborativa com os professores das salas comuns, muito embora as autoras sugerem a necessidade de melhorias na aceitação dos alunos e a obrigatoriedade da inclusão, bem como maior participação dos pais.

O estudo “Prática docente: a corporeidade como processo de inclusão”, (TELLES; KRUG, 2014), também publicado na Revista Práxis Educacional, buscou analisar como ocorre o processo de inclusão em determinada cidade da região noroeste do Rio Grande do Sul. Para tanto, realizou uma interlocução com a corporeidade, assim, essa pesquisa mostrou que as pessoas possuem uma individualidade como ser que é único, tanto os tidos como “especiais” quanto os caracterizados como “normais”. Diante disso, cada um pode receber informações com compreensões diferentes, mas igualmente importantes para cada indivíduo que deve ser considerado como tendo estilos, ritmos, talentos e preferência de atividades diferentes.

O artigo que trata da “Política de inclusão escolar de uma rede de ensino municipal: concepções de um grupo de professores”, (LAGO; ALMEIDA, 2014), analisou as concepções dos professores, que atendiam alunos do PAEE, sobre a Política de Inclusão Escolar implementada pela Secretaria Municipal de Educação de um município. Os resultados apontaram que 90% dos professores participantes tinham fortes restrições a respeito da política de inclusão escolar, bem como indicaram mudanças necessárias à

efetivação dessa política.

No artigo intitulado “A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais (MATOS; MENDES, 2014), publicado na Revista Práxis Educacional, desenvolvem reflexões, considerações e algumas críticas à proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. As autoras tomam como base a revisão de literatura sobre o tema e os resultados de uma pesquisa sobre as demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar.

Além disso, Matos e Mendes (2014) apresentam alguns dos principais desafios atuais para construção de sistemas educacionais inclusivos no país, sugerindo que, na perspectiva epistemológica, a Educação e a Pedagogia, sozinhas, não darão conta desta proposição em função disso, as autoras apontam a necessidade de recorrer a outras áreas do conhecimento e atuação, e que a Psicologia Escolar pode contribuir neste processo.

Por fim, apresentamos o artigo publicado na Revista Práxis Educacional de autoria de Mirone Shardosim (2020) que tem como título “Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos”. As autoras apresentam no texto o resultado de um estudo de produções acadêmicas que realizam um diálogo entre Educação Inclusiva e EJA. Os resultados da pesquisa evidenciaram que, apesar da relevância dos artigos analisados, ainda há lacunas de estudos que dialoguem sobre a formação de professores para atuarem na perspectiva inclusiva na EJA; sobre maneiras de estruturar a modalidade de ensino em uma perspectiva inclusiva; sobre a interrelação entre os participantes, bem como os aspectos e desdobramentos curriculares que atenda as especificidades da Educação Especial na EJA em uma perspectiva Inclusiva.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Há registros históricos na evolução da Educação Especial no Brasil, visto que as iniciativas oficiais e particulares isoladas foram compreendidas no período de 1854 a 1956 e as iniciativas oficiais de âmbito nacional, aconteceram no período de 1957 a 1993. Segundo Mazzota (1996), nesse período, países desenvolvidos já discutiam o movimento de integração de pessoas com deficiência, enquanto que, no Brasil, continuava-se em plena institucionalização.

A Educação Inclusiva no Brasil, teve sua expansão na década de 1990, como sua principal diretriz para a educação, “assegurar acesso a todos a ensino e boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social, com base em soluções que traduzem os anseios da coletividade”(Mazzota,2011,p.114).A partir daí, são delineados sete programas, incluindo o de “Redimensionar a modalidade especial de ensino”, (Mazzota, 2011, p.114).

Considerando a legitimidade de direitos do Público Alvo da Educação Especial, o artigo 59 da LDB determina que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com

necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). No que diz respeito aos professores, indica que eles devem ter especialização adequada, seja ela em nível médio ou superior. Já em relação ao atendimento educacional especializado, também assegura, aos outros professores do ensino regular, capacitar-se para atender esses alunos em classes comuns.

A educação inclusiva se torna uma política que passa a existir em âmbito nacional a partir de 2003, logo no primeiro mandato do presidente Lula. Nesse período, o MEC lançou o programa de “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, com o objetivo de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos por meio de processos de formação de gestores e de educadores nos municípios brasileiros (BRASIL, 2005). A partir daí, por meio da realização de seminários nacionais e cursos regionais, oportunizou que 94.695 profissionais da educação de 5.564 municípios fossem atendidos pelo programa entre os anos de 2003 a 2007. (PADILHA,2015).

Nesse mesmo período foi lançado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED)¹, instituído pela Lei n.10.845 de 05 de março de 2004, como objetivo de garantir a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora o momento fosse de restrição orçamentária imposta pela política econômica, o MEC ainda implantou 626 salas de Recursos Multifuncionais para AEE, distribuiu kits pedagógicos aos alunos com deficiência visual e livros adaptados ao Braille e à LIBRAS, estruturou 27 Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e 30 Centros de Formação de Professores e Atendimento aos Alunos com Surdez (CAS) e instalou 1,1 mil laboratórios de informática em escolas públicas através do Programa Nacional de Informática na Educação Especial (SILVA, 2007).

Em janeiro de 2008 aprovou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que estabelece que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino (Educação Básica e Ensino Superior) e realiza o Atendimento Educacional Especializado, numa perspectiva suplementar/complementar. Esse documento define quais alunos são atendidos pela Educação Especial, garantindo Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, Atendimento Educacional Especializado, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, formação dos professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, participação da família e da comunidade, acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL,2008).

1 O termo “Pessoa portadora de Deficiência” foi substituído por “Pessoa com Deficiência”, através da Portaria da Presidência da República – Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010.

Destarte, garantias de direito são negligenciadas a todo tempo e espaços. Com a aprovação da Nota Técnica Nº 04/2014/ MEC/SECADI/DPEE, que dispõe orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, reafirma se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno PAEE, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Portanto, o laudo não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014).

Dessa forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva na Educação Inclusiva reposiciona a Educacional Especial, lançando à escola o desafio de questionar e se implicar no entendimento das diferentes formas de construção de aprendizagem que os alunos possam levar a termo. E ainda traz que a educação deve se iniciar na infância, tendo como papel principal o de desenvolver as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nesta etapa, deve-se priorizar o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças que favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL,2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa do tipo estado do conhecimento realizada nos bancos de dados dos Anais do Gepráxis (2017 e 2019), na Revista Práxis Educacional e no Banco de dissertações do PPGED (2010 a 2020) nos possibilitou concluir que para promover uma educação inclusiva é preciso antes de tudo conceber uma escola que atenda e acolha a todos os alunos, levando em consideração que cada um deles se apropria do conhecimento mediante o trabalho realizado segundo suas capacidades.

A promoção da inclusão na escola requer condições de trabalho dignas ao professor, bem como efetivação e fortalecimento de uma rede de apoio. Espera-se que o professor e a escola estejam preparados, contudo, as demandas variam ao longo da trajetória profissional, portanto, faz-se necessário formação continuada, nessa direção o professor vai ter condições de garantir os direitos de aprendizagem e promover a equidade desejada.

Damasceno (2006) entende e defende que a forma de pensar e de atuar nas escolas inclusivas deve modificar uma estrutura que, hoje, não atende mais a uma demanda humana, pois esta estrutura não está preparada a educar para e na diversidade humana. Ofertar e garantir um ensino de qualidade requer iniciativas que envolvam além dos professores, gestores, especialistas, pais, alunos também outros profissionais intersetoriais em torno de uma proposta que é comum ao interesse da promoção humana.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico é um instrumento balizador para desenvolver as ações do trabalho pedagógico inclusivo na instituição escolar, pensadas coletivamente que se torna possível a efetivação de uma educação escolar inclusiva. Também, é sabido que a lei nº 9394/96 em seu artigo 12, define, as atribuições de uma escola, a tarefa de “(...)elaborar e executar sua proposta pedagógica”, cada escola reconhecendo suas singularidade e sua capacidade de ação pedagógica.

Garantir um sistema educacional inclusivo vai muito além da matrícula dos alunos PAEE, mas assegurar a todos e a todas uma formação plena de direitos. Os desafios são inúmeros, sobretudo no que diz respeito à formação e péssimas condições de trabalho, currículos e mecanismos de avaliação ultrapassados, caminhando na contramão de uma projeto político pedagógico de caráter emancipatório.

Por fim o resultado do estudo que realizamos nos bancos de dados dos Anais do Gepráxis (2017 e 2019), na Revista Práxis Educacional e no Banco de dissertações do PPGED demonstra uma carência de pesquisas sobre o campo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C. N.; REIS, R. S.; SANTOS, T. S. Educação inclusiva: Uma garantia consagrada pelo Estatuto da pessoa com deficiência. **Anais do Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 712-729, 2017. Disponível em <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/noticias/publicados-anais-do-seminario-gepraxis-edicao-de-2017/>

BRASIL. **Ensaios pedagógicos- construindo escolas inclusivas**: 1. Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.

BRASIL. Nota Técnica Nº 04/2014/ MEC/SECAD/DPEE. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G.. Ações do professor da Sala de Recursos Multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças Pré-Escolares incluídas. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, p. 81-103, Vitória da Conquista, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/764>

DAMASCENO, A.R. **A formação de professores e os desafios para a escola inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrinho Porto**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói - Rio de Janeiro, 2006.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. **Ensaios pedagógicos, construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

LAGO, D. C.; ALMEIDA, M. A. A política de inclusão escolar de uma rede de ensino municipal: concepções de um grupo de professores. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16 p. 61-80 jan./jun. Vitória da Conquista, 2014. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjltZsLvAhX0K LkGHVzNCrAQF jAAegQIBBAD&url=https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/763>

MATOS, S. N. MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. Vitória da Conquista, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762>

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRON, K. T. S., SCHARDOSIM, C. R. Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 592-611, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6580>

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 160- 177, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640509>

SANTOS, A. R.; SOUZA, E. Q.; SANTOS, J. C. N. S.; SILVA, M.S. A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na educação do campo. **Anais do Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 500-513, maio, 2019. Disponível em:

SANTOS, D.C.; LIMA, D. C. L. SODRÉ, M. E. S.; Ferreira, M. F. A. Educação inclusiva e diversidade na sala de aula: Uma experiência no estágio de Ensino Fundamental I. **Anais do Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p. 712-729, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229301601.pdf>

SANTOS, E. O. R. **A Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapetinga: Um estudo sobre a formação continuada de professores**. 2020. 167f. Dissertação (Mestrado)- Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/04/Dissertação-de-Emiliana.pdf>

SILVA, L. I. L. da. **Mensagem ao Congresso Nacional**. Presidência da República do Brasil. 2007.

TEIXEIRA, D. S. **Formação docente, Salas de Recursos Multifuncionais e deficiência intelectual: A realidade da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/05/DAIANE-SANTANA-TEIXEIRA.pdf>

TELLES, C.; KRUG, H. N. Prática docente: A corporeidade como processo de inclusão. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 147-165 jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/citationstylelanguage/get/chicago-author-date?submissionId=767&publicationId=2329>

OLHARES PEDAGÓGICOS DE ESTUDANTES E DOCENTES DO ENSINO BÁSICO SOBRE O POTENCIAL PEDAGÓGICO DOS *STORY MAPS*

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 16/02/2022

Luísa Maria Pinto de Azevedo

Doutoranda em Educação, Universidade do Minho
Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-9502-7905>

Vitor Patrício Rodrigues Ribeiro

Universidade do Minho/Departamento de Geografia/Lab2PT e ESEPF/Departamento de Formação de Professores
Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-5993-3492>

António José Osório

Universidade do Minho, Instituto de Educação
Braga, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-9931-1962>

RESUMO: Os desenvolvimentos das tecnologias de mapeamento da *web* colocaram à disposição dos agentes educativos uma aplicação *web* que permite, a qualquer utilizador, a criação e partilha de narrativas digitais, recorrendo a texto descritivo e outros conteúdos multimédia, incluindo mapas interativos. O presente artigo apresenta e discute uma fração dos resultados obtidos numa investigação realizada no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa, relativo ao potencial pedagógico e interdisciplinar dos *storymaps*, designadamente através do *ArcGIS StoryMaps*, para os processos de ensino-

aprendizagem, na perspetiva de professores e estudantes do ensino básico. Os dados qualitativos recolhidos nesta investigação resultaram de um curso de formação de trinta horas, dirigida a docentes dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e de atividades práticas dinamizadas em escolas públicas portuguesas com estudantes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Para responder às nossas questões de investigação recorreremos aos trabalhos produzidos pelos participantes, professores e estudantes, quer nas atividades escolares desenvolvidas, quer no curso de formação dinamizado. Para além dos recursos didático-pedagógicos construídos, reunimos as reflexões redigidas pelos professores sobre a problemática em estudo, e os discursos dos mesmos num *focus group* dinamizado na sessão de encerramento do curso de formação. No caso dos estudantes, reunimos os trabalhos produzidos e as opiniões partilhadas num *focus group* realizado no final das sessões de intervenção. Os resultados indicam que os estudantes e os docentes reconhecem o valor pedagógico do *ArcGIS StoryMaps* como tecnologia educativa, identificam os aspetos mais significativos que valorizam esta tecnologia em termos da sua eficácia, pertinência e atratividade e referenciam as principais limitações e barreiras associadas à integração pedagógica das mesmas nas experiências de aprendizagem da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: ArcGIS StoryMaps; Novas Tecnologias de Informação Geográfica; ensino básico; ensino-aprendizagem.

PEDAGOGICAL PERSPECTIVES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS ON THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF STORY MAPS

ABSTRACT: The developments in web mapping technologies have made available to educational agents a web application that allows any user to create and share digital narratives, using descriptive text and other multimedia application content, including interactive maps. This paper presents and disseminates the results of an PhD research in Education, specialty in Educational Technology, on the interdisciplinary and pedagogical potential of story maps, specifically through ArcGIS StoryMaps for the teaching-learning process, from the perspective of teachers and elementary school students. The qualitative data collected in this research were derived from a teacher training course of thirty hours, aimed at teachers of the 1st, 2nd and 3rd cycles of basic education and from practical activities promoted in Portuguese public schools with students from the 2nd and 3rd cycles of basic education. To answer our research questions, we used the work produced by the participants, teachers, and students, either in the school activities developed or in the teacher training course. In addition to the didactic-pedagogical resources built, we also gathered the reflections written by the teachers, on the problem under study, and their speeches in a focus group promoted at the closing session of the training course. In the case of students, we gathered the work produced and the opinions shared in a focus group held at the end of the intervention sessions. The results show that students and teachers recognize the pedagogical value of ArcGIS StoryMaps as an educational technology, identify the most significant aspects that value this technology in terms of its effectiveness, relevance and attractiveness and refer to the main limitations and barriers associated with its pedagogical integration in Basic Education learning experiences.

KEYWORDS: ArcGIS StoryMaps; Technologies of Geographic Information; basic education; teaching and learning.

1 | INTRODUÇÃO

A evolução dos Sistemas de Informação e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem vindo a viabilizar novas formas de ensinar e de aprender nos diferentes níveis de escolaridade, ao diligenciar recursos didático-pedagógicos que colocam o estudante no centro do processo educativo. De igual modo, mas no âmbito da Geografia, os Sistemas de Informação Geográfica (SIG) e, mais recentemente, as Tecnologias de Informação Geográfica (TIG) têm vindo a demonstrar que podem ser interessantes veículos diligenciadores de novas abordagens pedagógicas que, numa relação dialogal, estimulam o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes nos diferentes anos de escolaridade (Baker, 2015; Hong, 2016; Maciel, 2017).

Do nosso ponto de vista, o aprofundamento das discussões em torno de novas tecnologias educativas é essencial, porque acreditamos que elas podem ajudar os agentes educativos a refletir sobre formas inovadoras e mais eficazes de promover experiências de aprendizagem que estimulam o desenvolvimento das competências consagradas para a Educação Geográfica do século XXI, como o pensamento espacial, a resolução de problemas, a criatividade, o pensamento crítico, a literacia digital e a comunicação e

colaboração (Gomes et al., 2017; Kerski, 2015; Nagel, 2008).

O presente artigo apresenta e discute uma parte dos resultados obtidos no decurso de um projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa. O projeto de investigação, desenvolvido num período de 48 meses, procurou compreender o potencial educativo das Novas Tecnologias de Informação Geográfica para o ensino-aprendizagem, mais concretamente para a promoção e desenvolvimento do pensamento espacial. Neste artigo dedicamos a nossa atenção ao potencial didático-pedagógico de uma das tecnologias que implementamos nas atividades do nosso projeto, o *ArcGIS StoryMaps*. Esta tecnologia, que suporta *storytelling*, alia a cartografia às narrativas, conferindo novas formas de comunicar e divulgar pensamentos e dados espaciais e não espaciais.

Embora os estudos de Battersby e Remington (2013); Egiebor e Foster (2018); Lee (2019); Marta e Osso (2015); Mukherjee (2019); Roth (2020); Splittstoesser (2020); Vojteková et al. (2021) confluam os seus esforços para compreender o potencial educativo dos *story maps*, especulamos que os estudos sobre o potencial educativo destas ferramentas para o 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, em Portugal, careçam de aprofundamento das bases científicas já existentes. Por considerarmos oportuna a utilização destas tecnologias não só no 3.º, mas também no 2.º e no 1.º ciclo do ensino básico, desenvolvemos o presente estudo com o objetivo de aferir as perspetivas de professores e estudantes portugueses do ensino básico sobre os contributos e valor pedagógico da tecnologia *ArcGIS StoryMaps* para os processos de ensino-aprendizagem em Portugal. Desta maneira, e com a intenção de expandir o conhecimento científico sobre o valor educativo da tecnologia *ArcGIS StoryMaps* para o ensino-aprendizagem propusemo-nos responder às seguintes questões:

- 1 - Quais as perspetivas dos docentes sobre a eficácia, pertinência e atratividade dos *story maps* como recursos didático-pedagógicos?
- 2 - Quais as limitações e barreiras associadas ao uso e implementação desta tecnologia em ambientes de aprendizagem?

Ao divulgarmos os nossos resultados pretendemos aproximar os professores do ensino básico com os potenciais contributos que esta tecnologia pode conceder às suas práticas e incentivar a reflexão sobre formas eficazes de a implementar nas atividades escolares dos estudantes do ensino básico, por forma a promover processos educativos significativos, mas também interdisciplinares.

Conscientes da complexa natureza do processo de ensino-aprendizagem propusemo-nos ouvir e analisar as opiniões de professores e de estudantes sobre as oportunidades de aprendizagem que esta tecnologia pode desenvolver, mas também das possíveis dificuldades ou barreiras associadas ao uso da mesma nos contextos escolares para os quais este estudo se dirige.

2 | OS STORY MAPS COMO FERRAMENTAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os mapas são ótimos recursos visuais para representar o espaço geográfico, mas os textos possuem melhor capacidade para narrar uma história (Mocnik & Fairbairn, 2017). Com a evolução das tecnologias de mapeamento *online* novas formas de mapear e aliar as narrativas à cartografia surgiram (Caquard & Fiset, 2014). Por forma a vincularem o potencial de cada um deles numa só ferramenta, uma tecnologia de produção de narrativas digitais foi desenvolvida – os *story maps* – que proporcionam a possibilidade de uso de mapas interativos, para documentar, explicar, comunicar e partilhar experiências e conhecimentos, e olhares sobre o mundo que nos rodeia (Roth, 2020).

Existem vários *softwares* de criação de *story maps*. O estudo de Caquard e Dimitrovas apresenta-nos alguns exemplos e descrevem as melhores ferramentas de cada um deles (Caquard & Dimitrovas, 2017). No seu estudo, esses fazem referência à plataforma *online* criada pela ESRI – o *ArcGIS StoryMaps* – e apontam, como aspetos positivos, a *interface* gráfica sofisticada e a facilidade de uso (Mukherjee, 2019) (fig.1).

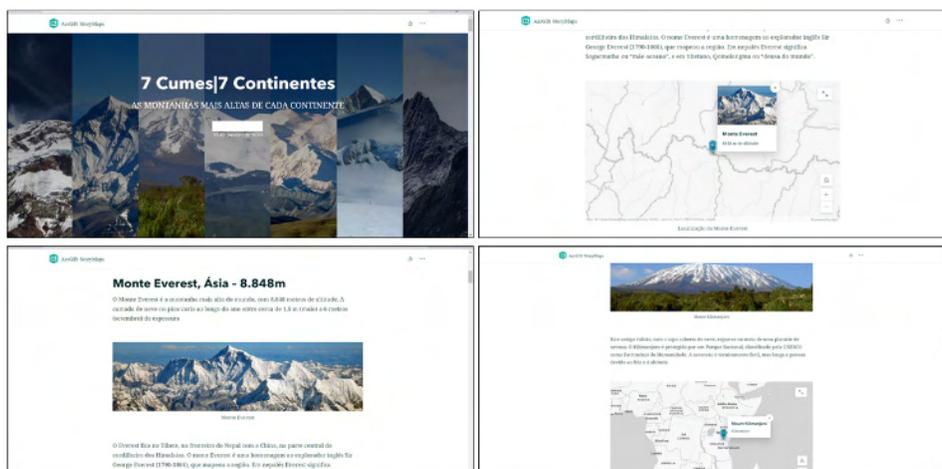


Figure 1. Exemplo *story map* criado por um professor no curso de formação.

Fonte: Arquivo pessoal dos investigadores.

A expansão das tecnologias de mapeamento da *web* continua a diminuir as barreiras de utilização das TIG (Marta & Osso, 2015; Roth, 2020) no contexto educativo. O estudo de Strachan e Mitchell, (2014) indica que os *story map* têm vindo a ganhar popularidade nos contextos de ensino básico e secundário (Roth, 2020; Strachan & Mitchell, 2014) pela sua *interface* intuitiva (Caquard & Dimitrovas, 2017), que os tornam mais fáceis de usar (Mukherjee, 2019) , mas também porque a criação de *story maps* está, atualmente, ao alcance do grande público, mesmo dos utilizadores não especialistas em SIG (Marta & Osso, 2015).

A literatura indica que os *story maps* podem ser empregues em diferentes ambientes de aprendizagem e para diferentes propósitos. Segundo conseguimos apurar, podem ser empregues na preparação de visitas de estudo ou durante uma atividade de trabalho de campo, nomeadamente para os estudantes se familiarizarem com a região e o contexto geográfico do lugar que irão estudar (Mukherjee, 2019). Podem ser usados em contexto de sala de aula para o estudo de um assunto, de forma colaborativa, através da divisão da turma em pequenos grupos e atribuição de diferentes tarefas (Marta & Osso, 2015); ou ainda, em casa, através da realização de um trabalho proposto pelo professor (Marta & Osso, 2015).

Os contributos destas tecnologias para os processos de ensino-aprendizagem são referidos no estudo de Marta e Osso (2015) que explica que a criação de *story maps* pelos estudantes os envolve no processo produtivo, estimulando a criatividade e o pensamento (Marta & Osso, 2015). Estes autores mencionam que esta tecnologia pode ser integrada nas atividades de aprendizagem a partir dos trabalhos de casa ou, na sala de aula, através do trabalho colaborativo. Ao criarem as suas próprias histórias, os estudantes recolhem dados, criam *web maps* e partilham-nos (Marta & Osso, 2015). Nestas tarefas de índole prática, os estudantes aplicam processos cognitivos de maior nível de complexidade (Marta & Osso, 2015).

O estudo de Mukherjee, que envolveu a participação de estudantes do ensino universitário, reconhece que ao criarem as narrativas digitais os estudantes podem discutir os temas que pretendem comunicar ao produzirem a narrativa, favorecendo, de igual modo, a aprendizagem colaborativa (Mukherjee, 2019).

O estudo de Egiebor e Foster (2018) foca-se nas perceções de estudantes do 8.º ano de escolaridade sobre o potencial dos *story maps* para aprender e demonstra que esta tecnologia e as suas ferramentas fomentam a curiosidade ao promoverem uma aprendizagem baseada em investigações (Egiebor & Foster, 2018). Por outro lado, estes mesmos investigadores apuraram que, na visão dos estudantes, os *story maps* melhoram a capacidade de visualização de informação através dos dados geográficos. Para além de melhorar a aprendizagem, os estudantes destacam também que robustece a aprendizagem ativa e interativa, responsabilizando-os pela construção do seu próprio conhecimento.

O estudo realizado por Splittstoesser (2020) com estudantes do 2.º ciclo do ensino básico concluiu que os *story maps* são facilmente integrados nas atividades escolares para abordar conteúdos do currículo formal e podem ser profícuas no desenvolvimento da compreensão leitora.

3 | METODOLOGIA

Considerando que a ausência de formação dos professores sobre a integração das TIG nas atividades escolares constitui uma barreira para o seu uso regular e sustentado

(Collins & Mitchell, 2018; Hong & Stonier, 2014), proporcionámos um curso de formação aos professores, que lhes permitisse conhecer e explorar esta e outras TIG. O curso de formação “Novas Tecnologias de Informação Geográfica: coordenadas para desenvolver o pensamento espacial” teve uma duração de 30 horas e realizou-se no regime formativo *b-learning*. Teve como propósito munir os docentes de conhecimentos teórico-práticos de integração das Novas Tecnologias de Informação Geográfica em diversos ambientes de aprendizagem. Este curso acreditado pelo Conselho Científico-pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) foi desenvolvido no ano letivo 2019/2020. Teve início no mês de dezembro de 2019 e terminou no mês de janeiro do ano 2020. Respeitamos as questões de ética e confidencialidade, tendo solicitado aos participantes a assinatura do consentimento informado, livre e esclarecido e, de forma a garantir o anonimato e confidencialidade dos dados, codificamos o nome dos participantes, utilizando um sistema composto por dois dígitos e três algarismo, atribuídos de forma aleatória, eg. AA-000.

Para obtermos as respostas às questões enunciadas também promovemos, nas escolas que aceitaram o nosso convite, atividades educativas que envolveram o uso e exploração das ferramentas do *ArcGIS StoryMaps*, assente em metodologias ativas. Contamos com a colaboração de estudantes do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. As atividades dinamizadas nos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021 permitiram a estes estudantes contactar com diferentes Tecnologias de Informação Geográfica e aplicações de realidade aumentada. Para garantir o respeito pelas questões de ética solicitamos aos estudantes e aos respetivos encarregados de educação o consentimento para a participação na investigação e divulgação dos dados recolhidos no terreno. De modo a garantir o anonimato dos estudantes procedemos à codificação dos nomes dos mesmos, tendo atribuído um código constituído por três partes, como representa o exemplo PME1_A_000.

Para analisarmos os dados recolhidos recorreremos a técnicas de análise de conteúdo e socorremo-nos ao *software NVivo* para nos auxiliar nesse processo.

A. Participantes

Neste estudo participaram professores e estudantes do ensino básico que manifestaram interesse em colaborar no projeto. No curso de formação participaram dezanove professores: sete do género masculino e doze do género feminino. O participante mais jovem deste grupo tem 26 anos de idade e leciona numa escola privada. Os restantes lecionam em escolas públicas e a maioria dos elementos possui idade superior a 50 anos. Deste grupo de participantes quatro lecionam o 1.º ciclo do ensino básico; quatro lecionam o 2.º ciclo do ensino básico, mais concretamente no grupo de docência 200, que habilita para as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal; e onze lecionam no 3.º ciclo do ensino básico. Destes onze professores, quatro lecionam a disciplina de História e sete lecionam a disciplina de Geografia. Apenas um referiu já ter utilizado a tecnologia *ArcGIS StoryMaps* previamente ao curso de formação.

Relativamente aos estudantes salientamos a participação de três turmas de diferentes anos de escolaridade, em particular do 5.º, 8.º e 9.º anos de diferentes escolas da região norte de Portugal, mais concretamente dos municípios de Amares, Felgueiras e Braga.

B. Experiências de exploração do *ArcGIS StoryMaps*

Os participantes deste curso tiveram a oportunidade de explorarem a tecnologia *ArcGIS StoryMaps* e as suas ferramentas em contextos distintos. Os momentos de utilização e exploração dos *story maps* pelos professores decorreu durante um curso de formação, em particular, durante o módulo intitulado “Tecnologias de Informação Geográfica”. Na sessão síncrona deste módulo os docentes tiveram o primeiro contacto com as ferramentas da plataforma *ArcGIS StoryMaps* e na sessão assíncrona deste módulo os professores foram convidados a criarem uma narrativa digital, utilizando esta mesma plataforma, sobre uma temática à sua escolha. Como projeto final do curso de formação foi solicitado, aos participantes, a criação de um recurso didático-pedagógico a partir de uma das tecnologias utilizadas ao longo de toda a formação, não sendo estritamente necessário o emprego da tecnologia *ArcGIS StoryMaps* para a criação desse mesmo recurso.

O contacto dos estudantes com a tecnologia *ArcGIS StoryMaps* ocorreu nas sessões de intervenção realizadas nas escolas, em que foram desenvolvidas atividades educativas no âmbito das celebrações do V Centenário da Viagem de Circum-navegação de Fernão de Magalhães. Estas atividades debruçaram-se sobre questões ambientais, históricas e culturais. As atividades foram planeadas e desenhadas tendo em consideração os conteúdos curriculares definidos para as diferentes disciplinas e tiveram uma duração aproximada de 50 minutos, embora algumas sessões tenham decorrido em 90 minutos. Os equipamentos tecnológicos e a rede de *internet* usados para a concretização das atividades foram aqueles que a escola dispõe.

C. Instrumentos de recolha de dados

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, para recolha dos dados que nos permitam responder às questões desta investigação, os instrumentos utilizados foram os trabalhos dos participantes e os *focus group* dinamizados no final das sessões.

Os trabalhos dos docentes englobaram os *story maps* produzidos no curso de formação e as reflexões escritas sobre as potencialidades das NTIG. Os trabalhos dos estudantes correspondem a narrativas digitais produzidas em sala de aula, de forma individual ou em pares.

O *focus group* realizado com os professores decorreu no espaço onde decorreram as sessões presenciais da ação de formação e teve uma duração aproximada de 60 minutos. Previamente à dinamização deste momento de reflexão conjunta procedemos à estruturação de um guião que traça os objetivos e expõe questões-chave. De igual forma estruturamos um guião do *focus group* a realizar com os estudantes. No entanto, nem todas

as sessões de *focus group* se realizaram presencialmente. O *focus group* dinamizado com as turmas 8A7A e 9A8A aconteceu à distância, devido ao confinamento decretado pelo governo português face à situação pandémica do país. Todos os *focus group* tiveram uma duração aproximada de 50 minutos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora os professores tenham tido contacto com diferentes TIG e aplicações de realidade aumentada durante a sua frequência no curso de formação, o *feedback* dos professores sobre o *ArcGIS StoryMaps* para o ensino-aprendizagem foi positivo e esta tecnologia foi considerada, por alguns, como a mais interessante e adequada para o ensino básico, como podemos depreender pelos discursos dos professores: “a tecnologia com que mais me identifiquei foi a *ArcGIS StoryMap*” (RF_CF_ NM-086); “para mim a que mais me apaixonou pela polivalência de utilização foi o *ArcGIS Storymap*” (RF_CF_ GT-093); “É uma ferramenta interessante, eu gostei muito...gostei imenso de trabalhar com o story map” (FG_CF).

A tecnologia que a maioria dos professores optou por utilizar para desenvolver o projeto final do curso de formação foi o *ArcGIS StoryMaps*. Alguns professores desenvolveram, inclusive, o seu projeto em coautoria com os seus estudantes. Consideramos que a preferência dos professores em recorrer a esta tecnologia para estruturar e conceber um recurso didático-pedagógico evidencia, em certa medida, o seu reconhecimento da relevância e pertinência desta tecnologia para ensinar e aprender.

Tal como os professores, também os estudantes pronunciaram uma opinião positiva em relação à tecnologia *ArcGIS StoryMaps*. Sobre a dificuldade do uso das ferramentas dos *story maps*, os estudantes do 2.º ciclo referiram que esta tecnologia não é difícil. Para alguns estudantes do 5.º ano de escolaridade a atividade de construção do *story map* concernente aos Mosteiros da Rota do Românico foi, de todas as desenvolvidas na sala de aula, a atividade que mais gostaram (figura 2): “eu gostei mais do outro [*ArcGIS StoryMaps*] antes da quarentena, porque trabalhamos em grupo e ajudamo-nos uns aos outros” (FG_PME3_5C6C); “Gostei mais da [atividade] do *story map*” (FG_PME3_5C6C).



Figure 2. *Story map* criado pelos estudantes do 2.º ciclo do ensino básico.

Fonte: Elaboração própria.

Do conjunto de participantes do 3.º ciclo, um estudante do 9.º ano referiu ter sentido algumas dificuldades na construção da narrativa, pelo que o apoio da professora titular da disciplina foi essencial para a superação das suas dificuldades. Na turma do 8.º ano um do estudantes referiu: “no início tínhamos mais dificuldade, porque não sabíamos trabalhar com aquilo, mas depois de aprender acho que ficou muito mais fácil” (FG_PME8_8A7A). Os discursos dos estudantes direcionam a nossa análise para as questões da eficácia, pertinência e atratividade dos *story maps* para os processos de aprendizagem, que serão analisadas de seguida.

A. Oportunidades e vantagens do *story maps* para o ensino-aprendizagem

Uma das maiores potencialidades do *ArcGIS StoryMaps*, referidas pelos professores, é a natureza motivacional destas tecnologias. A professora TK-084 que criou com os seus estudantes do 2.º ano de escolaridade um *story map* sobre os serviços da localidade (fig. 3) referiu que nessa atividade “os alunos mostraram bastante recetividade e motivação durante o desenvolvimento do trabalho proposto” (RF_CF_TK-084).

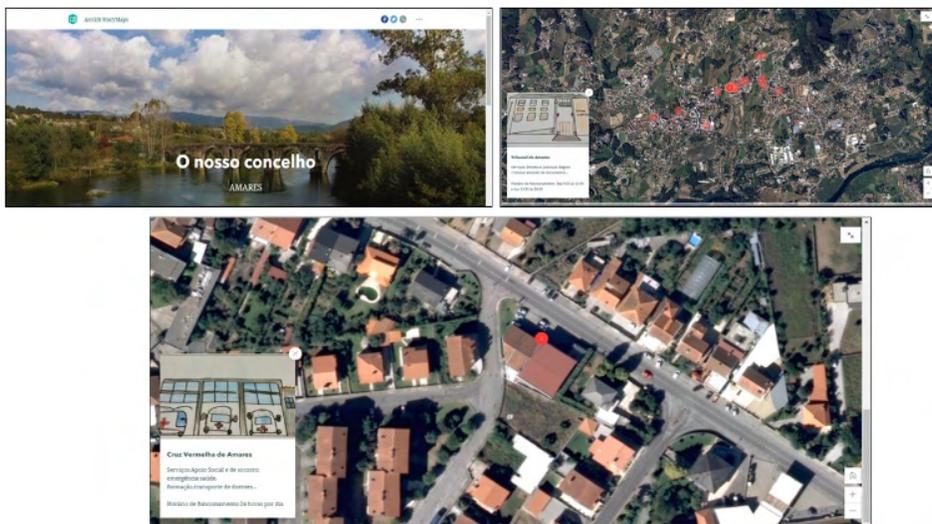


Figure 3. Exemplo de *story map* criado por um professor e pelos seus estudantes.

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, mesmo em atividades em que os estudantes apenas observam e exploram *story maps* construídos pelos seus professores os estudantes mostraram interesse em explorar a tecnologia:

“Pus um aluno sentado à secretária com um rato e eu percebi que até estava a dar a aula e ele estava super entretido a passar por cima dos *links*, porque ele próprio já estava a perceber que aquilo realmente era diferente e que dava...dava para ver os mapas, dava para ver as bandeiras e depois clicava no texto. A aula correu bem. Eu acho que para apresentar os conceitos o *story map* serve perfeitamente. A mais valia foi o pós-aula. Para eles utilizarem em casa o *story map*, em casa, para aprofundar os conhecimentos, para descobrir mais coisas, que acaba por ser bastante interativo, eles vão ver o vídeo, tem os *links* para onde eu mandei para os *links*” (FG_CF).

O docente considera que estas tecnologias são atrativas para os estudantes do ensino básico, devido à sua interatividade que, como diz o docente GT-093: “é o que eles gostam” (FG_CF).

Sobre a pertinência da tecnologia *ArcGIS StoryMaps* para o ensino-aprendizagem os dados apontam aspetos destacados noutros estudos. Como defendem Caquard e Dimitrovas (2017) e Marta e Osso (2015) o *story map* é uma tecnologia “muito intuitiva e (...) por isso, de fácil utilização quer para os professores quer para os alunos” (RF_CF_HS-092).

As evidências recolhidas nas experiências de aprendizagem realizadas com os estudantes também indicam que depois de conhecerem as ferramentas disponibilizadas pela tecnologia, os estudantes são capazes de construir as suas narrativas.

Os professores reconhecem que os *story maps* são tecnologias adequadas para o 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, mas também “se adequa ao contexto dos alunos do primeiro ciclo” (RF_CF_JQ-O90), sendo uma tecnologia favorável “para apresentar os conceitos” (FG_CF).

Segundo os docentes esta tecnologia pode ser integrada, pedagogicamente, em experiências de aprendizagem nos três ciclos da Educação Básica. A título de exemplo, o docente de 1.º ciclo do ensino básico propõe uma atividade no âmbito da temática dos Descobrimentos:

“No caso do primeiro ciclo, podemos utilizar estas ferramentas para iniciar um tema, como por exemplo um *story map* sobre os descobrimentos, em estudo do meio, e depois partir para uma composição sobre o navegador à escolha, e imaginar as peripécias da sua viagem” (RF_CF_JQ-090).

A proposta que apresentamos do professor do 1.º ciclo do ensino básico emergiu de um trabalho por ele e pelos seus estudantes realizado em sala de aula. Como ele refere:

“com o *ArcGIS StoryMaps* estivemos a explorar a viagem de Pedro Álvares Cabral. Foi uma aula interativa com bastante animação, que permitiu complementar os conteúdos trabalhados nos manuais. Este *story map* foi visto no meu computador, mesmo assim, eles gostaram e ficaram a saber mais sobre a vida deste marinheiro português” (RF_CF_JQ-090).

A perspetiva dos estudantes sobre a adequabilidade da tecnologia *ArcGIS StoryMaps* é complementar à perspetiva dos professores. Eles consideram que esta tecnologia é adequada para o ano de escolaridade que frequentam, embora um estudante do 8.º ano considera que “para o 5.º ano [esta tecnologia] já era mais... difícil” (FG_PME8_8A7A), porque “eles [estudantes do 5.º ano] (...) acabaram de entrar para TIC e assim e é mais difícil. Mexer nos computadores e assim...” (FG_PME8_8A7A). No entanto, os resultados de aprendizagem que reunimos mostram que os estudantes do 5.º ano também são capazes de desenvolver narrativas digitais. Não descuramos, contudo, que nas faixas etárias mais jovens os estudantes necessitem de maior apoio, orientação e tempo para a concretização de *story maps*.

Ainda relativo à adequabilidade importa referir que alguns professores afirmam que a integração dos *story maps* nos processos educativos pode passar por promover atividades em casa. Por exemplo, “pedir um trabalho de casa para eles fazerem, porque eles adoram fazer programas... fazer trabalhos nos computadores, para eles criarem uma historinha com a matéria, eu acho que é excepcional...” (FG_CF). Esta visão da docente AZ-099 apoia o estudo de Marta e Osso (2015). Nestas atividades, os estudantes podem “aprofundar os conhecimentos, para descobrir mais coisas, que acaba por ser bastante interativo” (FG_CF).

Um dos professores do 2.º ciclo do ensino básico, que criou um *story map* “sobre o Absolutismo e o Barroco, vai integrar uma exposição na biblioteca da escola” (RF_CF_CX-

097). Esta ideia do professor de partilhar recursos didático-pedagógicos por ele construídos e em coautoria com os estudantes mostra como as atividades alicerçadas no uso dos *story maps* podem fomentar o trabalho colaborativo entre professor e estudantes, melhorando, conseqüentemente, a relação pedagógica:

“sempre que possível e necessário ao longo deste e dos próximos anos letivos, vou produzir recursos (quero criar a minha “biblioteca” pessoal) e, havendo tempo e condições, (...) propor atividades que envolvam os alunos na criação dos mesmos” (RF_CF_CX-097).

Para a professora de 3.º ciclo do ensino básico o “*story maps* foi o que, de todas as ferramentas de tecnologias de informação geográfica apresentadas, mereceu especial atenção, por considerar mais adequado na disciplina de História” (RF_CF_MN-087). A conceção da docente desafia-nos a perceber para que disciplinas ela pode ser oportuna. A esse respeito depreendemos que os professores reconhecem que pode ser empregue nas disciplinas de História, Geografia, Cidadania, Ciências e Português, ao terem desenvolvido narrativas digitais sobre temáticas inseridas nestas áreas de estudo.

Por outro lado, também reconhecem que “existe potencial interdisciplinar na utilização de algumas das tecnologias utilizadas nas sessões, nomeadamente, com a tecnologia *ArcGIS StoryMap*” (RF_CF_DW-096). Assentes em processos educativos interdisciplinares esta tecnologia possibilita “trabalhos dinâmicos para os discentes, colaborativos entre docentes e revelam-se eficientes na formação de cidadãos com mais competências, nomeadamente geográficas e digitais” (RF_CF_AZ-099). Como declara o docente HS-092 “a versatilidade desta tecnologia possibilita a interdisciplinaridade e fomenta a criatividade dos seus utilizadores quando desafiados a criar as suas próprias histórias” (RF_CF_HS-092). O *story map* criado pela docente TK-084, representado na figura 3, espelha o potencial interdisciplinar que esta tecnologia pode colocar aos processos educativos. Ao construírem esta narrativa, a professora e os estudantes mobilizaram conhecimentos das disciplinas de Português, Estudo do Meio e Expressões Artísticas, ao reunirem informação sobre os serviços locais de Amares, ao georreferenciá-lo no mapa e ao reproduzirem desenhos das infraestruturas que apoiam e suportam esses serviços.

A perspetiva partilhada pelos professores sobre o potencial interdisciplinar dos *story maps* é suportada pelos resultados dos trabalhos produzidos pelos estudantes que participaram na nossa investigação. Para além de os estudantes terem recorrido a esta tecnologia para abordarem temáticas tão distintas, o processo construtivo da narrativa envolveu a articulação de diversos conhecimentos. A figura 2 representa um desses exemplos, em que os estudantes construíram um *story map* sobre os mosteiros da Rota do Românico. Nesta atividade, os estudantes desenvolveram uma base de dados, numa folha *Excel*, que implicou a recolha de coordenadas geográficas e a leitura, recolha e síntese de informação histórica relativa aos diferentes mosteiros. A posterior inserção da base de dados na plataforma *ArcGIS*, a criação de mapas e a seleção do mapa base

mais adequado para a apresentação da informação a apresentar, implicou o (des)envolvimento de conhecimentos da área do Português, Geografia e TIC. A esse respeito um dos estudantes chegou a referir: “Esta aula [de história] mais parece uma aula de TIC” (NC2_PME3_5C6C). Os estudantes apreciaram este tipo de atividade de natureza prática, explicando: “porque podemos ser nós a construir e ao mesmo tempo a perceber melhor o que estamos a fazer” (FG_PME3_5C6C).

Os trabalhos produzidos pelos estudantes do 3.º ciclo do ensino básico (figuras 4 e 5) também demonstram como os *story maps* podem ser integrados em atividades práticas, como por exemplo, projetos e investigações, que visam o aprofundamento do estudo de uma temática e divulgação dos resultados de aprendizagem conseguidos ao longo do processo.

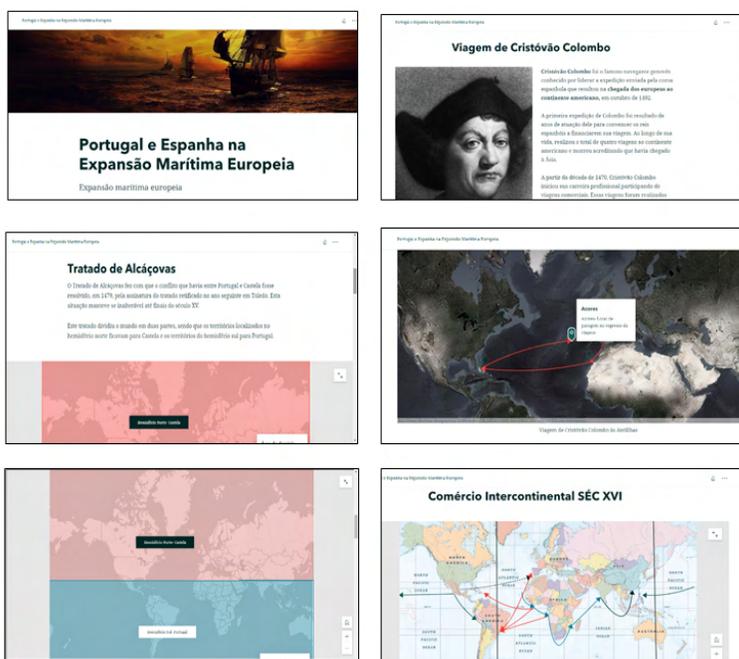


Figure 4. *Story map* criado pelo um estudante do 8.º ano.

Fonte: Elaboração própria.

Neste caminho, para além de permitir a articulação dos conhecimentos das várias disciplinas como História, Geografia, Português e TIC, no desenvolvimento da narrativa e nos processos inerentes ao ato de construir conhecimento, a produção do *story map* fomenta o desenvolvimento das áreas de competências referenciadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No caso do 8.º ano, a proposta consistiu na criação individual de um *story map* que retratasse a influência da Expansão Marítima Europeia na

difusão das culturas (figura 4). Durante as sessões foi possível perceber que mesmo sendo um trabalho individual os estudantes colaboraram entre si na realização do *story map*. A respeito disso, os estudantes referiram que preferiam ter feito o trabalho em grupos, porque “assim também percebemos várias perspectivas diferentes. Eu às vezes tinha uma opinião, ela tinha outra e aprendíamos uma com a outra, nessas opiniões” (FG_PME8_8A7A). Ainda assim, os estudantes referiram que este tipo de atividades práticas que envolvem os estudantes: “dá mais vontade... de fazer... as aulas” (FG_PME8_8A7A) e “faz com que os alunos tenham mais ansiedade e... fiquem mais felizes por ter as aulas, por causa que... não é tão seca” (FG_PME8_8C7C).

Em termos cognitivos os estudantes reportam que a construção desta narrativa ajuda os estudantes a compreenderem a temática em estudo e ajuda-os a compreenderem os mapas que eles próprios produzem: “Ajudam e até dá para ver o caminho que fizeram... na viagem” (FG_PME8_8A7A); “E também como somos nós a fazer também vamos perceber melhor... vamos interpretar melhor o mapa e as rotas” (FG_PME8_8A7A).

No 9.º ano de escolaridade os estudantes criaram um *story map* que procurou refletir sobre a evolução da saúde humana ao longo dos tempos (figura 5).

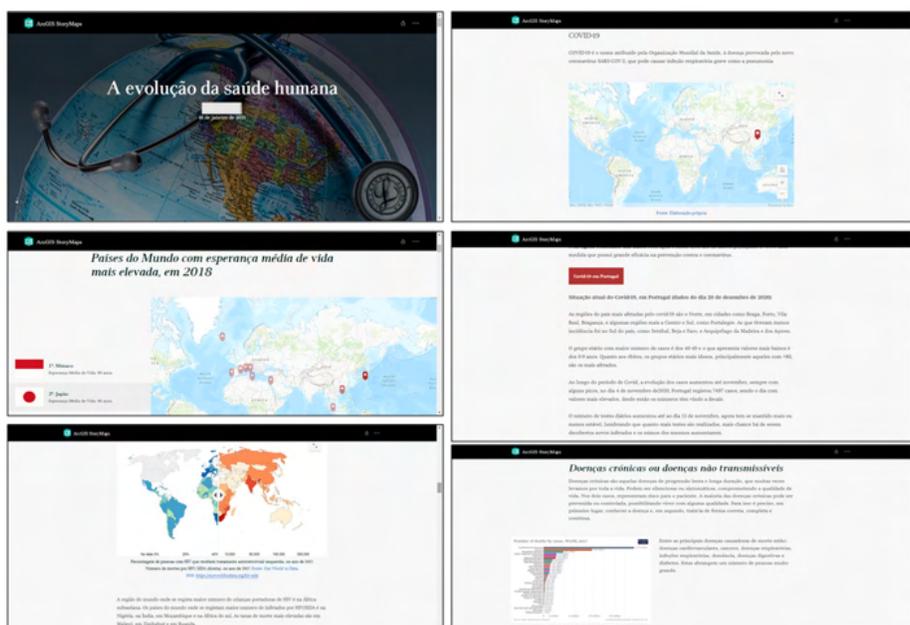


Figure 5. *Story map* criado pelo um estudante do 8.º ano.

Fonte: Elaboração própria.

Depois de compreendida a origem de algumas doenças como o escorbuto, os estudantes estudaram a evolução de doenças transmissíveis e não transmissíveis,

articulando a História, a Ciência e a Geografia. Na opinião dos estudantes esta atividade permitiu-lhes “aprender coisas novas. Por exemplo, na parte do *story map* nós... houve uma parte, não é, que nós tínhamos de falar sobre as doenças e assim, que nós aprofundamos mais estes temas e assim, mesmo que já tivéssemos aprendido essa informação na disciplina de Ciências...” (FG_PME6_9A8A).

B. Desafios à integração educativa dos *story maps* nas atividades letivas

Sem menosprezar os efeitos positivos do *ArcGIS StoryMaps* nos processos educativos, os professores alertam para a existência de algumas conjunturas que podem afetar ou dificultar a inclusão destas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem. O primeiro aspeto mencionado foi o tempo, visto que o processo criativo de um *story map* é moroso “para se criar uma atividade” (RF_CF_OL-085) e também, porque implica “organizar, mobilizar conteúdos programa até a sua aplicação” (RF_CF_OL-085). Esta condição acentua-se quando os professores são pressionados a cumprirem o currículo. Para além desta condição, o professor de 2.º ciclo do ensino básico alerta que a construção de “um *story map* (...) exige condições bem seguras” (FG_CF) para que se torne eficaz. Entendemos que este professor pretende transmitir a ideia de que uma integração eficaz implica reflexão, planeamento e organização quer dos espaços, quer dos recursos. Para além desta condição, os docentes apontam outras que não são específicas para a utilização dos *story maps*, mas para uma eficaz integração das TIG e da realidade aumentada em geral. Os docentes fazem referência à existência de equipamento tecnológicos atualizados, operacionais e em número suficiente, face ao número de estudantes por turma. Além desta condição, refira-se a necessidade de acesso a espaços escolares preparados para a utilização destes mesmos equipamentos, com uma rede de *internet* que suporte as exigências das tecnologias.

Na perspetiva dos estudantes a maior limitação associada à utilização da tecnologia *ArcGIS StoryMaps* é a *internet* das escolas, cuja velocidade e cobertura não é suficiente para responder às exigências da tecnologia de modo a operar corretamente. Como explica a estudante do 9.º ano, esse facto dificultou a realização do trabalho: “às vezes a *internet* não dava para poder ir às coisas ou o computador não apanhava a *internet*... não estava ligado... Não sei, então isso dificultou” (FG_PME6_9A8A). Para além desta limitação os estudantes do 8.º ano reportam que os equipamentos tecnológicos da escola, em particular, os computadores, dificultaram a criação do *story map* “os computadores da escola também não ajudam muito” (FG_PME8_8A7A).

5 | DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Neste estudo procuramos compreender a visão de professores do ensino básico sobre o potencial didático da tecnologia *ArcGIS StoryMaps* para os processos de ensino-aprendizagem. Apresentamos e discutimos a perspetiva de professores e estudantes sobre

esta plataforma da *web* que pertence ao conjunto das Novas Tecnologias de Informação Geográfica com valor pedagógico para o contexto do ensino básico.

A perspetiva dos docentes e dos estudantes sobre a eficácia, pertinência e atratividade dos *story maps* como recurso didático-pedagógicos permitiu-nos depreender que estas tecnologias são intuitivas e fáceis de utilizar (Vojteková et al., 2021). Estas características da tecnologia permitem que os professores não só criem as suas narrativas, mas também impliquem os estudantes neste processo criativo (Berendsen et al., 2018). Ao participarem de forma ativa na criação de narrativas, os docentes consideram que a tecnologia contribui para a promoção do gosto pela descoberta e da curiosidade dos estudantes. A possibilidade de fomentar processos educativos interdisciplinares é também apontada como uma oportunidade relevante para os diferentes ciclos de ensino. Os trabalhos produzidos, quer pelos professores, quer pelos estudantes também mostram que a criação de uma narrativa digital pode favorecer a mobilização de conhecimentos de diferentes disciplinas, promovendo processos educativos interdisciplinares.

Referente às limitações e barreiras associadas ao uso e implementação desta tecnologia em ambientes de aprendizagem, as perspetivas de docentes e estudantes complementam-se. Tal como os estudantes, os professores mencionaram que a falta de condições técnicas que englobam o acesso à *internet* e computadores operacionais em número suficiente dificultam ou impedem a integração do *ArcGIS StoryMaps* nas atividades letivas. Em termos pedagógicos, os professores consideram que o tempo pode condicionar a exploração da tecnologia *ArcGIS StoryMaps* em sala de aula, porque o processo criativo e os processos subjacentes à recolha, organização de dados e de estruturação da narrativa implicam tempo, que os professores dizem não ser suficiente, devido à extensão dos currículos e às exigências percebidas pelos professores, associadas ao cumprimento das planificações determinadas pelos grupos disciplinares.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Este trabalho é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) através da atribuição de Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/130224/2017.

REFERÊNCIAS

Baker, T. R. (2015). WebGIS in education. In *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World* (pp. 105–115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-4-431-55519-3_9

Battersby, S. E., & Remington, K. C. (2013). Story Maps in the Classroom ArcUser article. *Arcuser Magazine Spring 2013*, 62–65.

Berendsen, M. E., Hamerlinck, J. D., & Webster, G. R. (2018). Digital Story Mapping to Advance Educational Atlas Design and Enable Student Engagement. *ISPRS International Journal of Geo-Information* 2018, Vol. 7, Page 125, 7(3), 125. <https://doi.org/10.3390/IJGI7030125>

Caquard, S., & Dimitrovass, S. (2017). Story Maps & Co. Un état de l'art de la cartographie des récits sur Internet/Story Maps & Co. The state of the art of online narrative cartography. *Mappe Monde*, 121. http://mappemonde.mgm.fr/121_as1/#englishversion

Caquard, S., & Fiset, J. P. (2014). How can we map stories? A cybercartographic application for narrative cartography. <https://doi.org/10.1080/17445647.2013.847387>, 10(1), 18–25. <https://doi.org/10.1080/17445647.2013.847387>

Egiebor, E. E., & Foster, E. J. (2018). Students' Perceptions of Their Engagement Using GIS-Story Maps. <https://doi.org/10.1080/00221341.2018.1515975>, 118(2), 51–65. <https://doi.org/10.1080/00221341.2018.1515975>

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedrosa, J. V., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. In *Ministério da Educação*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22377/1/perfil_dos_alunos.pdf

Hong, J. E. (2016). Designing GIS learning materials for K–12 teachers. <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2016.1224777>, 26(3), 323–345. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1224777>

Kerski, J. (2015). Opportunities and Challenges in Using Geospatial Technologies for Education. In *Geospatial technologies and geography education in a changing world* (pp. 183–194). Springer. https://www.researchgate.net/publication/281744148_Opportunities_challenges_in_using_geospatial_technologies_for_education_Chapter_in_Geospatial_Technologies_and_Geography_Education_in_a_Changing_World_Geospatial_Practices_and_Lessons_Learned_Advances

Lee, D.-M. (2019). Cultivating preservice geography teachers' awareness of geography using Story Maps. *Journal of Geography in Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1700487>

Maciel, O. (2017). *As TIG no ensino de Geografia: concepções, usos escolares e suas condicionantes*. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/32362>

Marta, M., & Osso, P. (2015). Story Maps at school: teaching and learning stories with maps. *J-READING Journal of Research and Didactics in Geography*, 2, 61–68. <https://doi.org/10.4458/6063-05>

Mocnik, F. B., & Fairbairn, D. (2017). Maps Telling Stories? <https://doi.org/10.1080/00087041.2017.1304498>, 55(1), 36–57. <https://doi.org/10.1080/00087041.2017.1304498>

Mukherjee, F. (2019). Exploring cultural geography field course using story maps. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(2), 201–223. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1597031>

Nagel, P. (2008). Geography: the essential skill for the 21st century. *Social Education*, 72(7), 354–358.

Roth, R. E. (2020). Cartographic Design as Visual Storytelling: Synthesis and Review of Map-Based Narratives, Genres, and Tropes. <https://doi.org/10.1080/00087041.2019.1633103>, 58(1), 83–114. <https://doi.org/10.1080/00087041.2019.1633103>

Splittstoesser, J. (2020). The Effectiveness of Story Maps on Reading Comprehension. In *Masters of Arts in Education Action Research Papers*. <https://sophia.stkate.edu/maed/371>

Strachan, C., & Mitchell, J. (2014). Teachers' Perceptions of Esri Story Maps as Effective Teaching Tools. *Review of International Geographical Education Online*, 4(3), 195–220. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1158070>

Vojteková, J., Žoncová, M., Tirpáková, A., & Vojtek, M. (2021). Evaluation of story maps by future geography teachers. <https://doi.org/10.1080/03098265.2021.1902958>. <https://doi.org/10.1080/03098265.2021.1902958>

A NEUROCIÊNCIA NO PROJETO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA: COMO POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL?

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 16/02/2022

Vinicius Grzechoezinski Audino

Acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

<http://lattes.cnpq.br/5686432295225919>
Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

Maria Thereza Rodrigues de França

Acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

<http://lattes.cnpq.br/7696449096055530>
Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

Moisés Moreira Lopes

Acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

<http://lattes.cnpq.br/5217498271410858>
Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

Évilin Diniz Gutierrez

Docente da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

<http://lattes.cnpq.br/5717671367756589>
Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: o propósito do presente trabalho é o de buscar na literatura ferramentas da neurociência que possam ser aplicadas no projeto Espaços de Aprendizagem Colaborativa (EAC) a fim de potencializar a aprendizagem em um momento que o distanciamento social se faz necessário. Para isso, buscou-se por artigos, dissertações e livros-texto sobre o

assunto que, após selecionados, foram lidos e suas ideias relacionadas à temática proposta. Como resultado, os conceitos acumulados durante a pesquisa possibilitaram a eleição de algumas atitudes que podem ser empregadas na metodologia projeto EAC, como forma de tornar o processo de aprendizagem e consolidação da memória mais efetivos.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência; aprendizado; monitoria; pandemia.

NEUROSCIENCE IN THE “ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA” PROJECT: HOW TO POTENTIALIZE LEARNING IN TIMES OF SOCIAL DISTANCE?

ABSTRACT: The purpose of this work is to search into the literature for neuroscience tools that can be applied in the “Espaços de Aprendizagem Colaborativa” (EAC) project in order to enhance learning in a moment when social distancing shows itself necessary. For this, we searched for articles, dissertations and textbooks on the subject that, after being selected, were read and their ideas related to the proposed theme. As a result, the concepts accumulated during this effort made it possible to choose some attitudes that may be used in the EAC project methodology, as a way of making the learning process and memory consolidation more effective.

KEYWORDS: Neuroscience; learning; monitoring; pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

O EAC é um projeto de ensino proposto pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) para a Faculdade de Medicina (FaMed), em julho de 2021, com o objetivo de reduzir os índices de evasão e reprovação, um assunto eminente em tempos de pandemia por Sars-Cov-2 (NUNES, 2021). Frente ao distanciamento social, medida utilizada como contenção da propagação desse vírus, as intervenções concentram-se em atividades à distância, majoritariamente em postagens na rede social online Instagram, sendo que nessas postagens, são abordados os tópicos mais relevantes das sete disciplinas de maior dificuldade no curso de graduação em Medicina: Anatomia Humana, Histologia, Agentes Infecto-parasitários, Semiologia Médica, Clínica Médica, Técnica Cirúrgica e Doenças Infecto-parasitárias.

Com o objetivo de ser realizado um trabalho mais preciso frente ao desafio proposto pelo projeto, surgiu o interesse em refletir sobre como funciona a aprendizagem e a memória, itens imprescindíveis para o sucesso acadêmico, que, atualmente, vêm sendo considerados prejudicados pelos estudantes brasileiros (NUNES, 2021). Tal esforço parece válido, pois se acredita que o conhecimento desses mecanismos permitirá que a metodologia do EAC possa ser moldada em razão de potencializar essas habilidades. Para isso, recorreu-se à neurociência, que é a ciência que estuda, entre outras coisas, o processo neurofisiológico e neuroanatômico das funções cognitivas.

2 | METODOLOGIA

O manuscrito apresenta conceitos a partir da leitura de artigos científicos sobre a temática, durante o primeiro semestre de 2021. Para a realização da reflexão, inicialmente foi feita uma busca na PubMed e Google Acadêmico, após, foram selecionados artigos, dissertações e livros-texto, que se encaixassem na temática: neurociência, ensino e aprendizagem. Após a leitura desses artigos, foram destacados os principais conceitos relacionados com o ensino, a aprendizagem e a sua contextualização com a neurociência e, por fim, foi realizada uma relação desses conceitos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Gallistel & Matzel (2013), “é impossível separar o aprendizado da memória. [...] o aprendizado é o rearranjo plástico das conexões do sistema nervoso, enquanto a memória é o resultado desse rearranjo.” Desse modo, Kandel (2001) foi pioneiro ao detalhar o processo de aprendizado da *Aplysia*, um gênero de lesma-do-mar, a estímulos externos. Ele provou que qualquer estímulo ambiental reforça certas vias neurais (fenômeno da sensibilização) e, ao mesmo tempo, degrada outras (fenômeno da habituação). Para Machado (2014), esses mecanismos ocorrem igualmente em humanos e fazem parte

da “plasticidade neuronal”, que é a maneira de a aprendizagem alterar canais iônicos e consolidar o conhecimento na memória (DOHERTY, 2003).

Por esse motivo, a memória se conjuga na permanência das informações obtidas e é totalmente dependente do processo de aprendizagem. Durante o estudo, Kandel (2001) notou ainda que estímulos agrupados em um curto espaço de tempo geram memória tênue, de rápida extinção. Por outro lado, se as sessões de treinamento forem distribuídas ao longo dos dias e semanas, a memória passa a ser duradoura, de difícil eliminação. Nessa medida, dentre os diversos tipos de memória descritos, é a memória de longa duração que nos permite avaliar a qualidade do aprendizado. Essa possui arranjos complexos que podem guardar informações por meses ou anos e é imprescindível da atividade do sistema límbico. Esse sistema, principalmente pela ação da amígdala, é incrivelmente capaz de reforçar uma memória quando essa se relaciona a um processo emotivo (MACHADO, 2014).

Além disso, é importante destacar a forma como o sistema nervoso seleciona e organiza a parcela do aprendizado que será realocada na memória. Para Doherty (2003), é o processo de atenção que determinará a retenção ou não de determinado assunto e, para essa função, há dois tipos de memória que são antagônicas entre si. A primeira, a memória episódica, é aquela que guarda informações da vivência diária e não depende da vontade do indivíduo, ao contrário da segunda, a memória semântica. Esta última organiza as informações em categorias, e é construída quando o sujeito planeja recordá-las no futuro. Nessa linha, a figura 1 sintetiza como o cérebro organizaria espontaneamente alguns objetos de forma semântica.

Dessa maneira, cabe salientar que a neurociência não explica completamente o funcionamento do aprendizado e da memória. Por esse motivo, não existe, por exemplo, um medicamento capaz de agir diretamente sobre esses mecanismos e garantir a potencialização da aprendizagem. Nessa medida, os estudantes provavelmente se beneficiariam do uso de um método de aprendizagem que fosse embasado no conhecimento neurofisiológico desses processos, o que vai ao encontro do que se deseja proporcionar aos participantes do projeto EAC.

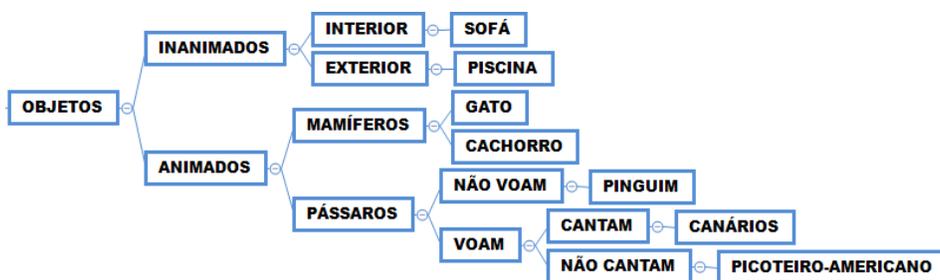


Figura 1 - Objetos organizados na memória semântica

Fonte: Adaptado de DOHERTY (2003).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se, assim, empregar todos esses conceitos no polimento da metodologia aplicada ao projeto EAC. Valendo-se desses, deve-se dividir postagens de conteúdos extensos em mais de uma publicação, fomentando a memória duradoura. A categorização, característica da memória semântica, pode ser facilitada ao se aplicar mais fluxogramas nas postagens. Do mesmo modo, é preciso causar um processo emotivo no estudante, surpreendê-lo com uma aplicação prática de um conteúdo teórico, despertar sua confiança ao relembrar algum assunto longínquo ou, até mesmo, alegrá-lo, ao lembrar da utilidade prática do assunto exposto. Um aprendizado eficiente, portanto, é um ótimo aliado para reduzir a reprovação e a evasão no presente curso.

REFERÊNCIAS

DOHERTY, Andrew et al. **Neuroscience**: Science of The Brain, an Introduction for Young Students. 1ª Edição. Liverpool: Editora British Neuroscience Association, 2003. p. 27-34.

GALLISTEL, C. R. & MATZEL, Louis D. The Neuroscience of Learning: Beyond The Hebbian Synapse. **Annual Review of Psychology**, Indianápolis, v. 64, n. 7, p. 1-32, 2013.

KANDEL, Eric R. The Molecular Biology of Memory Storage: A Dialogue Between Genes and Synapses. **Science**, Washington, D.C., v. 294, p. 1030-1038, 2001.

MACHADO, Ângelo & HAERTEL, Lucia M. **Neuroanatomia Funcional**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Atheneu, 2014. p. 270, 272 e 294.

NUNES, Renata Cristina. An Overview of the Evasion of University Students During Remote Studies Caused by COVID-19 Pandemic. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 3, p. 7, 2021.

LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA DURANTE LA CONTINGENCIA SANITARIA Y LAS ACCIONES IMPLEMENTADAS POR INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 05/02/2022

Teresa de Jesús Guzmán Acuña

Doctorado en Educación Internacional
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Josefina Guzmán Acuña

Doctorado en Educación Internacional
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Juan Antonio Centeno Quevedo

Estudiante Doctorado en Gestión en Innovación
Educativa
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

RESUMEN: La contingencia sanitaria originada por el COVID-19 ha impactado en la educación superior en México, obligando a las instituciones a migrar hacia modelos de Enseñanza Remota de Emergencia (ERT por sus siglas en inglés). Este estudio describe las acciones realizadas por 582 Instituciones de Educación Superior (IES) ante la contingencia. El objetivo es mostrar una visión a los principios de la ERT y analizar las estrategias implementadas para continuar con los servicios educativos por parte de las IES mexicanas. Como resultados, la toma de decisiones de las IES fue fundamental para la implementación de modelos de ERT y acciones institucionales, se logró el consenso al interior de la institución para actuar, informando que en el 52.2% de los casos el titular o el colegio de directores fueron quien tomaron las decisiones, el 30.3% de los

casos lograron acuerdos colegiados por facultad o unidad académica y en el 17.4% de los casos las instituciones lograron que los acuerdos se emitieran desde el máximo órgano colegiado (SEP-ANUIES, 2020). ¿La Enseñanza Remota de Emergencia será utilizada nuevamente para el próximo periodo escolar de otoño? Las IES deben estar planeando estratégicamente las acciones ante la incertidumbre que se vislumbra para los próximos meses.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Remota de Emergencia, contingencia sanitaria, instituciones de educación superior.

EMERGENCY REMOTE TEACHING DURING THE HEALTH CONTINGENCY AND THE ACTIONS IMPLEMENTED BY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN MEXICO

ABSTRACT: The health contingency originated by COVID-19 has impacted higher education in Mexico, forcing institutions to migrate towards Emergency Remote Teaching (ERT) models. This study describes the actions carried out by 582 Higher Education Institutions (HEI) in the face of contingency. The objective is to show a vision of the ERT principles and analyze the strategies implemented to continue with educational services by Mexican HEIs. As a result, the decision-making of the HEIs was fundamental for the implementation of ERT models and institutional actions, consensus was reached within the institution to act, reporting that in 52.2% of the cases the head or the directors were the ones who made the decisions, 30.3% of the cases reached collegial agreements by academic unit

and in 17.4% of the cases the institutions managed to get the agreements issued from the highest collegiate body (SEP-ANUIES, 2020). Will Emergency Remote Teaching be used again for the upcoming fall school term? The HEIs must be strategically planning the actions in the face of the uncertainty that is looming for the coming months.

KEYWORDS: Remote Emergency Teaching, health contingency, higher education institutions.

1 | INTRODUCCIÓN

En la historia de la educación superior en México, durante el desarrollo de sus actividades académicas, se había optado por modelos presenciales o semi presenciales. Sin embargo en el año 2020 con la propagación del COVID 19, en un breve periodo de tiempo, se ha modificado el esquema de los servicios educativos. Las instituciones educativas tomaron decisiones emergentes para dar seguimiento a las actividades académicas y administrativas, evitando principalmente la concentración de personas como medida preventiva.

El impacto de esta contingencia sanitaria originó que en solo semanas las instituciones educativas actuaran rápidamente, se tuvieron que implementar planes y estrategias institucionales en modalidad virtual, con el objetivo de lograr la continuidad de los cursos que iniciaron de manera presencial al inicio de año.

Ante este nuevo contexto, las universidades deben ahora ofrecer acciones que permitan que los estudiantes puedan estudiar desde casa, aprendan con una igual o mejor eficiencia que los modelos presenciales. Este escenario, sin precedentes en el mundo moderno, obligó a que se hiciera uso de la capacidad tecnológica con la que se contaba, así surgió entre algunos investigadores y profesionales de la educación en línea el término Emergency Remote Teaching (ERT) o Enseñanza Remota de Emergencia.

2 | DESARROLLO

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019) para el ciclo escolar 2018-2019, en México se registraron 4,344,133 personas inscritas en las IES, siendo el 49% hombres y el 51% mujeres; esto representa el 3.6% de la población total de nuestro país (INEGI, 2020). Esta cifra nos permite dimensionar la población estudiantil que está siendo afectada debido a la amenaza de COVID-19 en México.

Derivado de la contingencia sanitaria, las IES siguiendo las indicaciones de las autoridades de los diferentes niveles de gobierno, suspendieron las clases presenciales, incluidas las prácticas de laboratorio y el servicio social. Por ello, han orientado su estrategia hacia cursos en línea o el uso de herramientas y plataformas digitales, es decir, implementar la Enseñanza Remota de Emergencia.

2.1 Marco teórico

La Enseñanza Remota de Emergencia (ERT) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción y/o la educación que de otro modo se impartiría presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de configurar durante una emergencia o crisis (HODGES CH.; MOORE S.; LOCKEE B.; TRUST T. y BOND A., 2020).

Debemos diferenciar entre la educación a distancia o aprendizaje en línea, y la Enseñanza Remota de Emergencia. Educación a distancia es aquello que hacen los que educan a distancia y aprendizaje a distancia lo que hacen quienes aprenden a distancia (GARCÍA-ARETIO, 2001).

Las estrategias de ERT generadas bajo las circunstancias ya mencionadas no deben ser nunca consideradas soluciones a largo plazo, el término de emergencia vislumbra que no es una normalidad, debe ser considerada una solución temporal a un problema específico. Esto permitirá comprender la necesidad de flexibilizar los criterios de exigencia en cuanto a entornos de aprendizaje y el diseño instruccional.

De acuerdo con Torres (2020), el éxito de las experiencias de aprendizaje a distancia y online se puede medir de varias maneras, dependiendo de cómo se defina el éxito desde la perspectiva de cada una de las partes involucradas:

- 1.- Desde el punto de vista del profesorado, los resultados de aprendizaje de los alumnos serán el principal interés. ¿Han logrado los alumnos los conocimientos y habilidades deseadas?
- 2.- Desde la visión de los alumnos, cuestiones como el interés, la motivación, y la participación están directamente relacionadas con el éxito y satisfacción del curso realizado.

Estas perspectivas de medición, si bien son perfectibles, representan un punto de partida para la evaluación y mejora de las estrategias ERT implementadas. Respecto a la ERT, Hodges Ch., Moore S., Lockee B., Trust T. y Bond A. (2020) señalan que “El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a los materiales de enseñanza de una manera rápida y fácil de configurar. Cuando se entiende el ERT de esta manera, es más fácil diferenciarlo del concepto “aprendizaje online”.

2.2 Planteamiento del problema

Como una respuesta ante la contingencia, las IES mexicanas han implementado

una serie de acciones con la finalidad de mantener activos los servicios educativos durante el confinamiento por COVID-19, relacionadas también con acciones que contribuyan a la salud y el bienestar de la sociedad.

Las decisiones tomadas han sido muy variadas y obedecen a las características específicas de cada institución, su contexto y particularidades de cada región vuelven complejo sugerir una estrategia unificada, por lo cual surge la importancia de generar estudios al respecto. Para contribuir a la construcción de políticas y acciones institucionales es necesario contar con un diagnóstico de la oferta tecnológica, así como un catálogo de prácticas institucionales.

Una parte fundamental en la implementación de modelos ERT es la capacidad de adaptación y cambio inmediato, para ello es necesario contar con información correspondiente a los principales problemas y retos enfrentados durante la aplicación de las acciones. Una caracterización institucional de las capacidades tecnológicas, de infraestructura y equipamiento permite trazar estrategias acordes a la realidad de cada IES.

En este contexto, el periodo escolar ha concluido utilizando la ERT, permitiendo a los docentes y estudiantes utilizar diversos mecanismos tecnológicos, como el uso de redes sociales, plataformas educativas, así como el uso de correo electrónico y recursos tecnológicos de uso comercial.

Es fundamental contar con información cuantitativa y cualitativa, misma que permitirá mejorar los esfuerzos institucionales. Para ello se integrarán algunas de las principales acciones de las IES mexicanas.

2.3 Método

La SEP-ANUIES (2020) realizaron la aplicación de una encuesta a 582 instituciones públicas y privadas, con la finalidad de identificar las acciones realizadas por las Instituciones de Educación Superior para mantener los servicios educativos ante el COVID-19, así como contribuir a la salud y el bienestar de la sociedad. Este estudio presenta las bases de información para construir un análisis de la realidad de las IES mexicanas.

Es un levantamiento polietápico, con un primer levantamiento al 8 de mayo de 2020 y una segunda etapa al 8 de junio de 2020, diseñado e implementado por la Subsecretaría de Educación Superior a través de la Dirección General de Educación Superior Universitaria en coordinación con ANUIES.

Con este estudio como base, se realiza un trabajo documental, ya que a través de la investigación de la teoría y el análisis de estrategias se puede realizar la caracterización del fenómeno. Es una investigación exploratoria ya que, se pretende caracterizar la ERT durante la contingencia sanitaria; también es un estudio descriptivo ya que busca describir el comportamiento institucional durante la pandemia.

Desde la perspectiva del grado de experimentación, es no experimental, consiste en la observación del fenómeno sin una intervención en los sujetos de estudio. En cuanto al

enfoque o perspectiva de la investigación, es mixta ya que a partir de resultados numéricos se podrá contar con una visión más clara del comportamiento de las IES y a través de aspectos cualitativos se pueden comprender los principales retos enfrentados durante la pandemia.

2.4 Resultados

La encuesta institucional fue contestada hasta el 8 de junio por 582 IES mexicanas, clasificadas en las 6 regiones de ANUIES, con la participación de instituciones de 11 subsistemas de educación superior como se presenta en la Figura 1:

Subsistema	Núm. de Instituciones	% de Instituciones
Unidades Federales del Tecnológico Nacional de México	127	22%
Unidades Descentralizadas del Tecnológico Nacional de México	121	21%
Universidades Tecnológicas y Politécnicas	119	20%
Normales Públicas	67	12%
Instituciones particulares	57	10%
Universidades Públicas Estatales	34	6%
Universidades Públicas Estatales de Apoyo Solidario	22	4%
Otras Instituciones Públicas de Educación Superior	17	3%
Centros de Investigación CONACYT	8	1%
Universidades Públicas Federales	5	1%
Universidades Interculturales	5	1%
Total	582	100%

Figura 1. Instituciones Participantes por Subsistema (SEP-ANUIES, 2020).

En el aspecto de la planeación y comunicación de acciones, el 57% lo hizo mediante oficio, circular, correo electrónico u otro medio de comunicación, mientras que el 34% realizó un programa extraordinario como las acciones institucionales principales (SEP-ANUIES, 2020).

En la Figura 2 se muestran las acciones más comunes realizadas por las IES durante la contingencia sanitaria, organizadas por orden de ocurrencia; cada institución pudo registrar varias acciones por lo que cada porcentaje corresponde a la acción frente al total de instituciones.

Acción	% de Instituciones
La implementación de acciones de seguimiento académico	82%
Se modificó el proceso de evaluación de los estudiantes	77%
Se establecieron canales oficiales de comunicación con la comunidad universitaria	65%
Se asignaron tareas específicas a las áreas administrativas y a los docentes	63%
Se creó una comisión de Salud y atención COVID-19 con expertos en temas de salud	39%
Se implementaron acciones específicas para atender a alumnos en desventaja económica	33%
Se implementaron acciones de apoyo para la salud de la comunidad y la sociedad, como fabricación de gel antibacterial, estudios científicos, asesoría psicológica y otros apoyos.	26%
Procesos de capacitación para la educación a distancia para docentes y alumnos	14%
Comunicación con autoridades sanitarias federales, estatales o locales para el fortalecimiento de la planeación	9%
La planeación considera la adecuación del calendario escolar.	7%

Figura 2. Las 10 acciones más comunes implementadas por las IES (SEP-ANUIES, 2020).

Otro aspecto fundamental en la toma de decisiones de las IES para la implementación de modelos de ERT y acciones institucionales es la manera en la cual se logró el consenso al interior de la institución para actuar, informando que en el 52.2% de los casos el titular o el colegio de directores fueron quienes tomaron las decisiones, el 30.3% de los casos lograron acuerdos colegiados por facultad, departamento o unidad académica y en el 17.4% de los casos las instituciones lograron que los acuerdos se emitieran desde el máximo órgano colegiado (SEP-ANUIES, 2020).

Es importante también realizar un análisis de las principales dificultades enfrentadas por las IES, mostradas en la Figura 3:

Dificultades	% de Instituciones
Resistencia o falta de preparación para migrar a una educación a distancia	38%
Falta de información clara y oportuna, e incluso incompatibilidad de la misma, de las autoridades federales, estatales y municipales	21%
Problemas de comunicación a distancia con los equipos de trabajo (técnicos, logísticos o de adaptación)	20%
Poco tiempo para reaccionar, tomar decisiones y adecuar procesos	12%
Incertidumbre sobre la duración de la contingencia	9%

Figura 3. Principales dificultades para la planeación y la comunicación (SEP-ANUIES, 2020).

Sin embargo otros problemas que enfrentaron las IES son la incompatibilidad de

las asignaturas con la modalidad a distancia, interrupción o demora en los procesos de admisión, necesidad de tener acuerdos con los sindicatos universitarios, escasez de recursos presupuestales, acomodar los horarios para impartición de clase, inaccesibilidad de los estudiantes a recursos tecnológicos o deficiencia en los mismos e inexperiencia del cuerpo docente en el uso de plataformas de aprendizaje a distancia.

Las soluciones más comunes a los problemas enfrentados fue el establecimiento de canales de comunicación adecuados para la comunidad universitaria, atender las indicaciones de la Secretaría de Educación Federal y Estatal, buscar asesoría de expertos en salud, reasignar responsablemente el presupuesto institucional, anticiparse a problemas futuros derivados de la pandemia, cursos de capacitación a la comunidad educativa para el uso de plataformas de aprendizaje, diseño de materiales y guías, atención a distancia de soporte tecnológico, nuevos procesos para la evaluación, uso de bibliotecas digitales, préstamo de equipos de cómputo, flexibilidad en tiempos de entrega, cursos de recuperación, facilidades financieras y otorgamiento de becas (SEP-ANUIES, 2020).

2.5 Discusión

La estrategia de ERT implementada por las IES, se caracteriza por un gran número de acciones institucionales en donde el criterio y flexibilidad juegan un papel fundamental, la solución es multifactorial.

El compartir las experiencias permite hacer una retroalimentación de las estrategias aplicadas en cada IES, evaluar la situación particular y considerar sus capacidades institucionales para trazar una modalidad acorde a su contexto, en todo caso será pertinente el establecimiento de objetivos e indicadores para la medición de la efectividad de la estrategia y de ser necesario corregir el rumbo de manera inmediata.

Lo que parece evidente es que en situación de crisis, estos problemas requieren soluciones creativas. Es necesario proponer soluciones originales que satisfagan las nuevas necesidades de los estudiantes y docentes en las IES.

3 | CONCLUSIONES

La pandemia representa un reto para las instituciones de educación superior. Las diferentes IES mexicanas han reaccionado para implementar su propio plan estratégico académico y tecnológico para afectar lo menos posible al 3.6% que representa la población estudiantil.

En este proceso ha sido necesario la toma de decisiones colegiada de autoridades, docentes y estudiantes, en un entorno de emergencia sin antecedentes.

Como toda actividad emergente, el sistema es perfectible, sin embargo es necesario documentar el proceso evolutivo de las instituciones y trabajar en la construcción de indicadores que permitan el análisis en retrospectiva con una evaluación objetiva.

Una siguiente etapa, debe ser la evaluación de lo realizado, la percepción de los estudiantes y del personal docente, estas cifras proporcionarán información relevante para reconocer lo que se está haciendo bien desde la perspectiva del usuario de servicios educativos e identificar áreas de oportunidad que incrementen la efectividad de la estrategia de ERT de cada IES.

¿Pero qué pasará con la Enseñanza Remota de Emergencia? ¿Será utilizada nuevamente para el próximo periodo escolar de otoño? Las IES deben estar planeando estratégicamente lo que ofertarán a la comunidad universitaria, ante la incertidumbre que se vislumbra con la contingencia sanitaria del COVID-19.

REFERENCIAS

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES). **Anuario Estadístico, Población Escolar en Educación Superior, Técnico Superior y Licenciatura. Ciclo Escolar 2018-2019**. Recuperado el 07 de noviembre de 2020, de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. 2019.

GARCIA-ARETIO, L. **La educación a distancia. De la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación. 2001.

HODGES CH., MOORE S., LOCKEE B., TRUST T. y BOND A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. EDUCAUSE Recuperado el 20 de marzo de 2020, de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). **Encuesta Intercensal 2015. Página Institucional de consulta de población. México**. Recuperado el 20 de marzo de 2020 de: <https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/>. 2020.

SEP-ANUIES. **Acciones realizadas por las Instituciones de Educación Superior para mantener los servicios educativos ante el COVID-19, así como contribuir a la salud y bienestar de la sociedad**. Recuperado el 30 de marzo de 2020, de: https://www.tecnm.mx/archivos/slider/ANUIES_SEP_15junio2020_V3.pdf. 2020.

TORRES, D. **En qué consiste la Enseñanza Remota de Emergencia. Blog Torres Burriel**. Recuperado el 10 de abril de 2020, de: <http://www.torresburriel.com/weblog/2020/04/10/en-que-consiste-la-ensenanza-remota-en-emergencias-ere/>. 2020.

CAPÍTULO 6

ISOLAMENTO SOCIAL, ENSINO À DISTÂNCIA E SEUS IMPACTOS NO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Data de aceite: 01/04/2022

Bruna Petraroli Barretto

<http://lattes.cnpq.br/3750693559455484>

Adriana Fogagnolo Maurício

<http://lattes.cnpq.br/9184753067458980>

RESUMO: Introdução: No atual cenário mundial contemporâneo, encontramos-meio a uma pandemia provocada pelo coronavírus (Sarscov-2) qual provocou alterações repentinas e de grande impacto na população mundial, não somente no âmbito social, como também, no âmbito laboral, estudantil e em relação às convivências interpessoais. Com isso, a fim de tentar reduzir a ampla disseminação da contaminação do vírus, foi convocado um isolamento populacional, visando um bem maior: a proteção das pessoas. Em contrapartida, sabe-se que o isolamento traz alguns resultados negativos para a população como ansiedade, inseguranças e pânico, uma vez que, segundo Aristóteles, o ser humano é um ser social, não feito para viver só. **Objetivo:** Tendo em vista a atual situação pandêmica, o presente estudo objetivou avaliar a situação psicológica e social dos universitários, bem como os impactos que o isolamento social e o uso da metodologia EAD (ensino à distância) causaram no cotidiano e no estado emocional desses estudantes do Brasil, principalmente naqueles que cursam graduação na área da saúde no primeiro semestre de 2020. **Método:** Foi aplicado através de meio digital (plataforma “Google Forms”) um questionário

contendo 28 questões que mantêm o caráter abrangente da pesquisa original, abordando principalmente as questões de cunho social, emocional e psicológico desses estudantes. O questionário, foi disponibilizado aos alunos a partir de redes sociais, acompanhados de termo de consentimento livre e esclarecido. O formulário ficou disponível durante quatro meses (Março a Julho). **Aspectos éticos** - Todos os voluntários obtiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e o estudo foi realizado mediante aprovação do comitê de ética da instituição financiadora. **Resultados:** 563 formulários foram preenchidos por estudantes de todo o Brasil, sendo 85,6% destes da região Sudeste, observou-se ainda uma maior participação de mulheres e de autodeclarados brancos, com média de idade entre 18 a 20 anos. Dentre os estudantes da área da saúde, 77,04% eram do curso de medicina, enquanto fora da área da saúde observou-se uma grande adesão dos estudantes de direito e engenharia. Foi relatado que 91,11% dos participantes estavam com aulas no método de ensino a distância (EAD) e 79% se sentiram prejudicados de alguma forma com relação a nova rotina de estudo. Quando relatado alteração no aspecto emocional, as queixas mais comuns foram relacionadas a ansiedade, medo, raiva, angústia e tristeza. **Conclusão:** A prevalência de sintomas depreciativos foi maior em estudantes dos cursos da área da saúde, relacionados aos de outras áreas. Ao analisar os dados, foi possível observar que a escola médica, principalmente, juntamente às suas exigências, são fatores precipitantes para o surgimento dos sintomas depressivos relatados

pelos voluntários. Não foi encontrada relação entre renda, sexo ou semestre perante esses resultados, no entanto, a adesão ao isolamento social foi correlacionada aos sintomas de tom negativo.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes Universitários; Isolamento social; Depressão.

ABSTRACT: Introduction: In the current contemporary world scenario, we find ourselves in the midst of a pandemic caused by the coronavirus (Sarscov-2) which caused sudden changes and of great impact on the world population, not only in the social sphere, but also in the work, student and in relation to interpersonal relationships. With this, in order to try to reduce the wide spread of the virus contamination, a population isolation was called, aiming at a greater good: the protection of people. On the other hand, it is known that isolation brings some negative results for the population such as anxiety, insecurities and panic, since, according to Aristoteles the human being is a social being, not made to live alone. **Objective:** In view of the current pandemic situation, the present study aimed to evaluate the psychological and social situation of university students, as well as the impacts that social isolation and the use of the EAD methodology (distance learning) caused in the daily life and emotional state of these students. students from Brazil, especially those who are studying undergraduate courses in the health area in the first semester of 2020. **Method:** A questionnaire containing 28 questions was applied through digital media ("Google Forms" platform), which maintains the comprehensive character of the original research, mainly addressing the social, emotional and psychological issues of these students. The questionnaire was made available to students through social networks, accompanied by an informed consent form. The form was available for four months (March to July). **Results:** 563 forms were filled out by students from all over Brazil, 85.6% of which were from the Southeast region, there was still a greater participation of women and self-declared whites, with an average age between 18 and 20 years. Among the students in the health area, 77.04% were in the medical course, while outside the health area there was a great adhesion of law and engineering students. It was reported that 91.11% of the participants had classes using the distance learning method (EAD) and 79% felt harmed in some way in relation to the new study routine. When reported changes in the emotional aspect, the most common complaints were related to anxiety, fear, anger, anguish and sadness. **Conclusion:** The prevalence of derogatory symptoms was higher in students from courses in the health area, being higher than those from other areas. It was observed that the medical school and its requirements are precipitating factors for the emergence of depressive symptoms reported by the volunteers. No relationship was found between income, sex or semester in view of these results, however, adherence to social isolation was correlated with symptoms of negative tone.

KEYWORDS: Estudantes Universitários; Isolamento social; Depressão.

INTRODUÇÃO

No cenário mundial contemporâneo, encontramos-nos no meio de uma pandemia provocada pelo coronavírus (Sarscov-2 a qual provocou alterações repentinas e de grande impacto na população mundial, não somente no âmbito social, como também, no âmbito laboral, estudantil e em relação às convivências interpessoais. Para tentar reduzir a ampla

disseminação da contaminação, optou-se pelo isolamento populacional visando um bem maior: a proteção das pessoas. Porém, sabe-se que o isolamento traz alguns resultados negativos para a população como ansiedade, inseguranças e pânico. Tendo em vista a atual situação que estamos enfrentando, o presente estudo objetivou avaliar os impactos que o isolamento e o uso da metodologia EAD (ensino à distância) causaram no cotidiano e no estado emocional dos estudantes universitários do Brasil. Para isso, foi utilizado um questionário, via Google Forms, com o público alvo: “estudantes universitários do Brasil”, constituído por 28 perguntas, as quais incluíam gênero, idade, angústias, pensamentos, preocupações, acesso à internet, região de procedência e de moradia. Com isso, pudemos observar que, dentre os 563 participantes da pesquisa, poucos alegaram não terem sido impactados pela mudança repentina de cotidiano que o coronavírus trouxe ao mundo. Também digno de nota, o expressivo número de respostas negativas sobre os sentimentos em relação ao isolamento e ao uso de ensino remoto, na parcela de universitários das áreas da saúde, não havendo discrepância significativa com quanto à área de formação destes (medicina, odontologia, nutrição, fisioterapia e outras). No entanto, o padrão de respostas dos universitários, em geral, para as perguntas que envolviam o tema “isolamento” e “ensino à distância”, foi de conotação negativa.

MATERIAIS E MÉTODOS

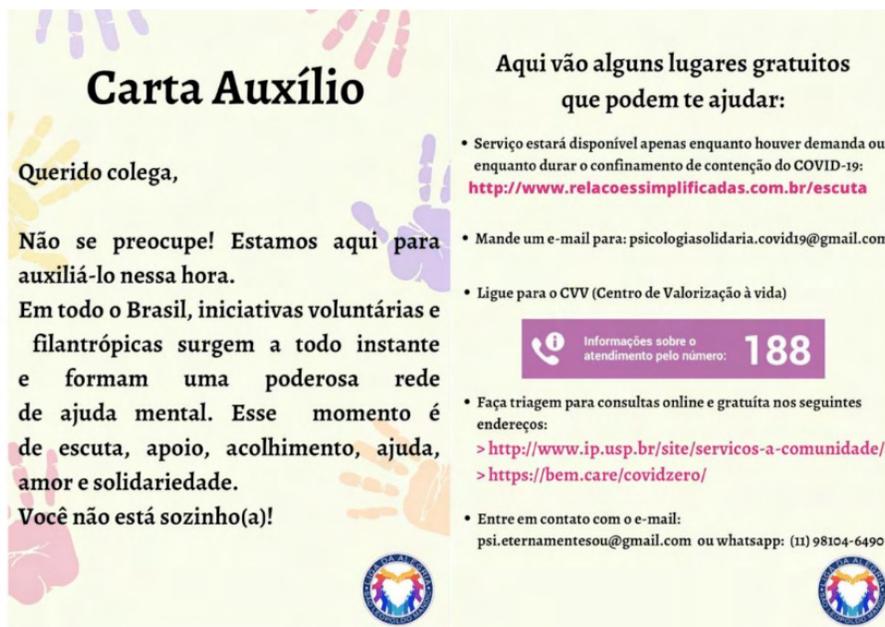
Para a realização do presente estudo, primeiramente, foi elaborada uma indagação em relação ao momento social vivido pela população mundial no primeiro semestre de 2020, com a presença do vírus SARS-COV-2 alastrado globalmente. A proposta do início do presente estudo surgiu em uma discussão entre o núcleo da Lida da Alegria - SLM, que ao montar uma roda de conversas para os graduandos, notou que muitos se encontravam deprimidos com o cenário mundial do momento e decidiu então por quantificar esses sentimentos demonstrados pelos alunos através de uma pesquisa sobre: “Os universitários da área da saúde estão tendo mais sofrimento e se sentindo mais pressionados em período de pandemia que os universitários das outras áreas?”. E a partir desse questionamento, foi realizado uma seleção de perguntas, que através de um questionário online, poderiam exemplificar como esses universitários estavam se sentindo e se haveria discrepâncias significativas do “sofrimento” de alunos da área da saúde perante à outras áreas.

Após aprovação do CEP – Comitê de Ética Paulista e do Comitê de Ética da Faculdade São Leopoldo Mandic, o questionário foi encaminhado para universitários de diversas realidades (cidades, idades, condição financeira), ao redor do Brasil através de divulgação pelas redes sociais.

Em um período de quatro meses, mais de 500 universitários brasileiros responderam ao questionário, deixando sua opinião sobre o método de ensino à distância e seus sentimentos em relação à pandemia do coronavírus.

Vale ressaltar que, como o projeto foi planejado pela Liga da Alegria, que preza o bem estar dos alunos e procura trazer a debate assuntos como a depressão e a angústia de cada indivíduo, foi adicionado ao questionário, para aqueles que quisessem, formas de se obter ajuda psicológica gratuita durante a pandemia.

Segue anexo a arte enviada por email àqueles que assim desejassem:



Carta Auxílio

Querido colega,

Não se preocupe! Estamos aqui para auxiliá-lo nessa hora.

Em todo o Brasil, iniciativas voluntárias e filantrópicas surgem a todo instante e formam uma poderosa rede de ajuda mental. Esse momento é de escuta, apoio, acolhimento, ajuda, amor e solidariedade.

Você não está sozinho(a)!

Aqui vão alguns lugares gratuitos que podem te ajudar:

- Serviço estará disponível apenas enquanto houver demanda ou enquanto durar o confinamento de contenção do COVID-19: <http://www.relacoessimplificadas.com.br/escuta>
- Mande um e-mail para: psicologiasolidaria.covid19@gmail.com
- Ligue para o CVV (Centro de Valorização à vida)

Informações sobre o atendimento pelo número: **188**

- Faça triagem para consultas online e gratuita nos seguintes endereços:
 - > <http://www.ip.usp.br/site/servicos-a-comunidade/>
 - > <https://bem.care/covidzero/>
- Entre em contato com o e-mail: psi.eternamentesou@gmail.com ou whatsapp: (11) 98104-6490

RESULTADOS FINAIS

Identificação dos participantes

Foi observada uma porcentagem maior nas respostas do gênero feminino tanto na área da saúde quanto nos graduandos de outras áreas (246 - 80,6% _ área da saúde; 176 - 68,2% _ outras áreas). A discrepância entre estudantes do gênero feminino e masculino foi maior a na área da saúde, sendo de 12,4% com relação a outra variável. (Tabela 1)

		Total		Feminino cis:		Masculino cis:	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Seu curso é:	Em outras áreas	258	45,8%	176	41,6%	81	59,1%
	Na área da saúde	305	54,2%	246	58,4%	56	40,9%
	Total	563	100,0%	422	100,0%	137	100,0%

Tabela 1 – Identificação de gênero em relação ao curso de atuação

Em relação à raça, foi observada uma maior prevalência da raça branca em ambas

as categorias, sendo essa na área da saúde 256 (83,93%) e nas outras áreas, 216 (83,72%), e, portanto, muito semelhante entre as duas.

No entanto, em relação às outras áreas de atuação universitária, notou-se que houve uma maior porcentagem de autodeclarados amarelos (4,6%) e menor pardos e pretos que nos estudantes das áreas da saúde. (Tabela 2)

		Como você define sua raça ou cor, de acordo com critérios do IBGE?											
		Total		Amarela		Branca		Não sei definir/ prefero não definir		Parda		Preta	
Seu curso é:		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Em outras áreas		256	45,8%	12	4,6%	216	45,9%	4	98,7%	22	41,5%	4	30,8%
Na área da saúde		305	54,2%	7	2,3%	298	54,2%	2	33,3%	31	58,5%	9	69,2%
Total		563	100,0%	19	3,4%	422	75,1%	6	1,1%	53	9,4%	13	2,3%

Tabela 2 – Identificação de raça em relação ao curso de atuação

Foi observado que a maioria dos estudantes apresentavam em média de 18 a 20 anos e que os estudantes da área da saúde tiveram uma porcentagem maior nas idades dos 21 aos 23 e dos 24 aos 26 (Tabela 3).

		Qual sua idade?									
		Total		>26 anos		18-20 anos		21-23 anos		24-26 anos	
Seu curso é:		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Em outras áreas		256	45,8%	16	4,7%	138	49,8%	92	43,8%	12	29,3%
Na área da saúde		305	54,2%	19	6,2%	139	45,6%	118	38,7%	29	9,5%
Total		563	100,0%	35	6,2%	277	49,2%	210	37,2%	41	7,3%

Tabela 3 – Identificação de idade em relação ao curso de atuação

Dentre os participantes, foi registrada uma renda familiar maior de 10.000 reais por mês em 265 (47,06%) dos entrevistados. 166 participantes (29,48%) relataram uma renda entre 3.000 e 10.000 reais mensais, 57 (10,12%) abaixo de 3000 reais mensais e 75 (13,32%) preferiram não informar. Dentre estes, 446 de 563 (79,21%) não ajudavam com a contribuição de renda. (Gráfico 1, Tabela 4)

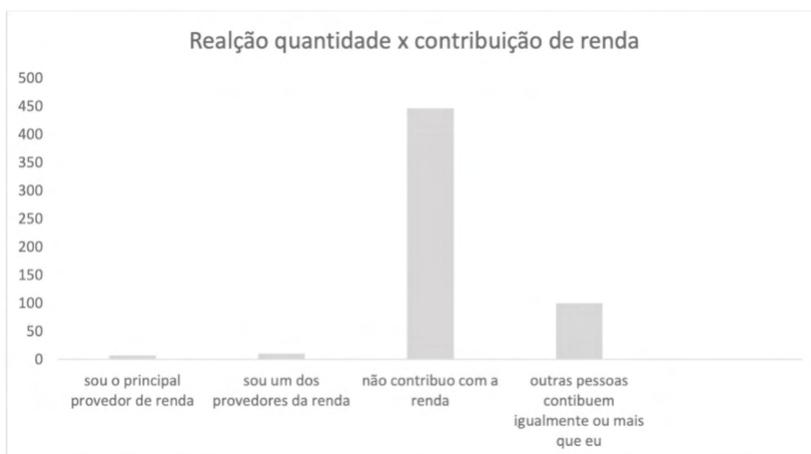


Gráfico 1: Renda familiar dos entrevistados.

sou o principal provedor de renda	sou um dos provedores da renda	não contribuo com a renda	outras pessoas contibuem igualmente ou mais que eu
7	10	446	100

Tabela 4 - Identificação de contribuição de renda.

Ao se comparar os dois grupos de estudo (estudantes da área da saúde x estudantes de outras áreas), nessa variante, obteve-se os seguintes resultados: foi observado que, ao comparar os grupos de estudo, uma renda maior de 10.000 reais por mês foi mais prevalente no grupo dos estudantes da área da saúde (49,83%). A renda de R\$3.000 a 10.000 reais, apareceu em 33,3% dos universitários fora da área da saúde, com 7% a mais que estes. A renda inferior a R\$3.000 reais, foi mais presente nos estudantes que não da área da saúde, com 10,85% das respostas, implicando um maior poder aquisitivo aos estudantes da área da saúde. (Tabela 6)

		Qual é a renda total estimada de seu núcleo familiar?											
		Total		Acima de R\$ 10.000,00/mês		Entre R\$ 1.200 e R\$ 3.000,00/mês		Entre R\$ 3.001 e R\$ 10.000,00/mês		Menos de R\$ 1.200,00/mês		Prefiro não informar	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Seu curso é:	Em outras áreas	238	45,8%	113	42,8%	25	47,2%	88	51,8%	3	60,0%	31	41,9%
	Na área da saúde	305	54,2%	152	57,4%	28	52,8%	80	48,2%	2	40,0%	43	58,1%
	Total	563	100,0%	265	100,0%	53	100,0%	168	100,0%	5	100,0%	74	100,0%

Tabela 6 – Identificação de renda

A correlação entre curso e renda foi de 0,097862, portanto, por mais que positiva, não pode se afirmar que a renda teve influência na escolha do curso.

Levando em conta os relacionamentos interpessoais dos voluntários, dos 563 participantes, 332 (58,96%) encontravam-se solteiros, 206 (36,58%) namorando, 20 (3,55%) casados e 5 (0,88%) outra condição. (Gráfico 2)



Gráfico 2: Status social dos entrevistados.

Estudantes da área da saúde x Estudantes de outras áreas

Observou-se que dos 563 participantes da pesquisa, 305 estudantes eram da área da saúde (54,17%) e 258 estudantes eram de outras áreas da graduação (45,82% - gráfico 3).



Gráfico 3: Relação do número de estudantes da área da saúde vs. Estudantes de outras áreas da graduação.

Dentre os voluntários da área da saúde, 77,04% relataram ser do curso de medicina, com um total de 235 respostas; 24 da área de psicologia (7,8%); 20 veterinária (6,55%); 16 odontologia (5,24%); 9 da enfermagem (2,62% - gráfico 4).

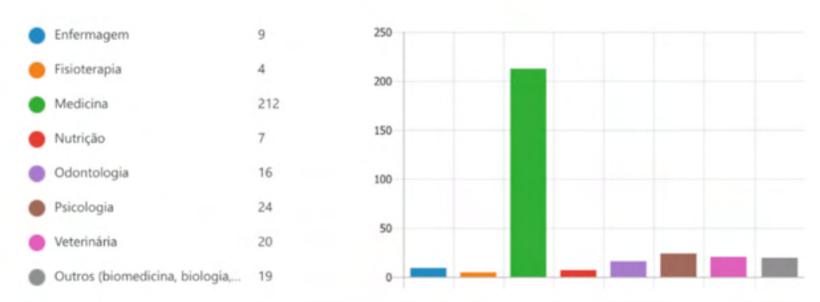


Gráfico 4: Relação dos cursos dos estudantes da área da saúde que participaram do questionário.

Já nas outras áreas, dos 258 voluntários, 41 não especificaram sua área de atuação, portanto foram excluídos deste gráfico em anexo, que conta com 217 respostas no total. Dos 258 estudantes universitários das outras áreas de atuação que não na saúde, em maioria, 63 cursavam direito (24,41%); 37 engenharia (14,34%); 23 administração (8,91% - gráfico 5).

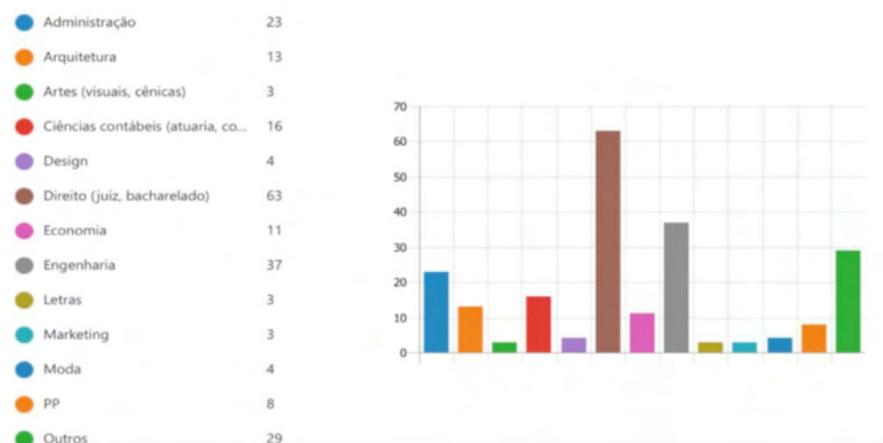


Gráfico 5: Relação dos cursos dos estudantes das demais áreas da graduação que participaram do questionário.

Período do curso dos participantes

Já em relação ao semestre cursado, de uma forma geral, dos 563 voluntários, a maior concentração de estudantes encontrou-se dentre o terceiro e o sexto semestre (65,8%), tendo como maior frequência absoluta o período entre o terceiro e o quarto semestre, com 187 (33,21%) das respostas. (Tabela 7)

1-2 semestre	3-4 semestre	5-6 semestre	7-9 semestre	> 9 semestre	outro
119	187	144	67	20	26

Tabela 7 - Semestre cursado pelos voluntários

Sentimento dos alunos em relação ao isolamento social

Dos 305 voluntários da área da saúde, 39,10% referiram ansiedade perante o isolamento social; 32,69% se sentiram preocupados, inseguros e /ou com medo; 26,28% referiram sentir raiva, angústia e/ou tristeza; 16% referiram tédio e/ ou cansaço; 9,61% referiram sentir saudades; 9,29% referiram estar bem; 5,76% referiram solidão e o restante caracterizou os sentimentos como outro (gráfico 6).

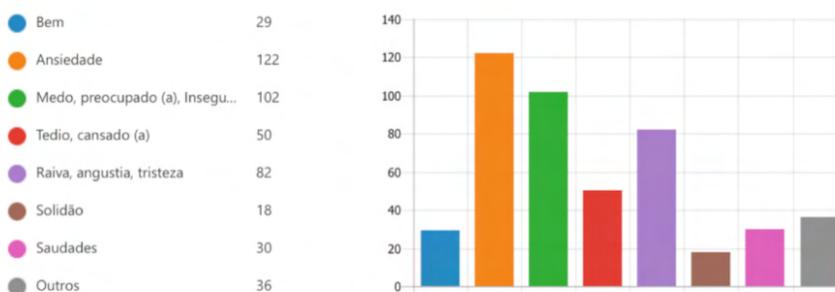


Gráfico 6 - Comentários em relação ao isolamento por alunos da área da saúde

Dos 217 voluntários das restantes áreas do ensino superior, que especificaram a área da atuação, obteve-se que: 75 (34,5%) referiram a palavra ansiedade perante o isolamento social; 41 (18,89%) referiram preocupação, insegurança e /ou medo; 62 (28,57%) referiram raiva, angústia e/ou tristeza; (54) 24,88% referiram tédio e/ ou cansaço; 26 (11,98%) referiram saudades; 19 (8,75%) referiram a palavra bem; 25 (11,52%) citaram solidão e o restante caracterizou os sentimentos como outro adjetivo, sendo o critério de exclusão a citação da palavra menos de 4 vezes. (Gráfico 7)

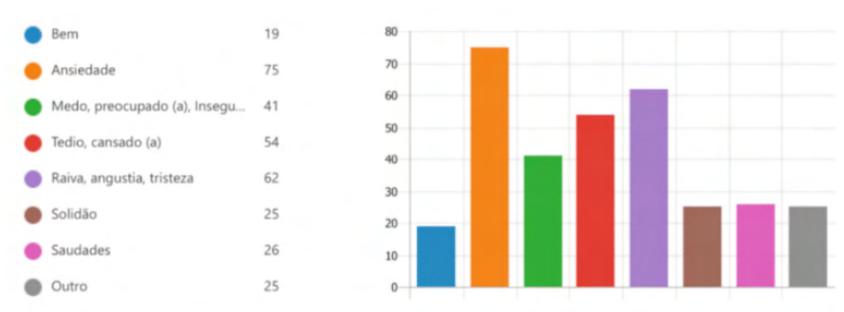


Gráfico 7 - Comentários em relação ao isolamento por alunos fora da área da saúde

Já em relação aos 41 voluntários das restantes áreas do ensino superior, que não especificaram a área da atuação, obteve-se que: 11 (26,82%) referiram ansiedade perante o isolamento social; 04 (9,75%) preocupação, insegurança e /ou medo; 07 (17,07%) referiram raiva, angústia e/ou tristeza; 05 (12,19%) referiram tédio e/ ou cansaço; 02 (4,8%) referiram saudades; 06 (14,63%) referiram estar bem; 04 (9,75%) referiram solidão, e o restante caracterizou os sentimentos como outro adjetivo, sendo o critério de exclusão a citação da palavra menos de 4 vezes. (Gráfico 8)

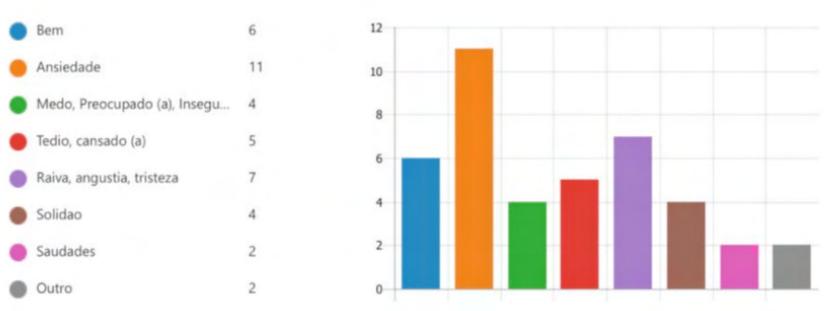


Gráfico 8 - Comentários em relação ao isolamento por alunos que não identificaram a graduação que estavam cursando.

Com isso, obteve-se que, no total, os estudantes de outras áreas que não a saúde, relataram que, 34,26% referiram ansiedade perante o isolamento social; 17,92% se sentiram preocupados, inseguros e /ou com medo; 27,49% referiram sentir raiva, angústia e/ou tristeza; 23,50% referiram tédio e/ ou cansaço; 11,15% referiram sentir saudades; 9,96% referiram estar bem; 11,55% referiram solidão e o restante caracterizou os sentimentos como outro adjetivo, sendo o critério de exclusão a citação da palavra menos de 4 vezes.

Em uma visão geral, os sentimentos relatados pelos alunos foram (Tabela 8):

Sentimento	Em outras áreas	Na área da saúde	Total	Sentimento	Em outras áreas	Na área da saúde	Total
Adoro	0	1	1	Empatia	0	1	1
Aflição	0	1	1	Entediado	19	14	33
Agonia	1	1	2	Estagnação	1	0	1
Alcoolismo	0	1	1	Exaustivo	0	1	1
Angústia	29	40	69	Fraqueza	1	0	1
Ansiedade	93	116	209	Frustração	5	9	14
Bem	0	1	1	Idiota	1	0	1
Benéfico	1	0	1	Impaciência	1	2	3
Cansaço	31	29	60	Impotência	3	8	11
Carente	1	0	1	Improdutividade	2	2	4
Chatice	1	1	2	Incerteza	12	13	25
Confusão	3	0	3	Indiferente	1	1	2
Depressão	10	11	21	Indignação	1	0	1
Desânimo	11	12	23	Inércia	1	0	1
Desapontado	0	1	1	Insegurança	16	45	61
Descanço	1	0	1	Insônia	2	1	3
Desespero	1	4	5	Irritação	2	4	6
Desgaste	1	0	1	Mais tempo	1	0	1
Desinteresse	1	0	1	Mal humor	2	1	3
Desmotivação	9	6	15	Medo	23	47	70
				Melancolia	3	1	4

Sentimento	Em outras áreas	Na área da saúde	Total
Nada	1	0	1
ND	18	18	36
Necessário	1	0	1
Nenhum	1	0	1
Nervosismo	1	1	2
Normal	0	1	1
Ódio	0	1	1
Pânico	0	3	3
Pessimismo	1	4	5
Preguiça	1	1	2
Preocupação	6	5	11
Raiva	5	6	11
Reflexões	0	1	1
Ruim	1	0	1
Saudades	18	21	39
Segurança	0	1	1
Sem alteração	5	5	10
Solidão	24	22	46
Stress	15	9	24
Tranquilidade	3	5	8
Tristeza	24	27	51
Tudo ótimo	1	0	1
União	0	1	1

Tabela 8 – Comparação entre sentimentos perante isolamento e curso universitário

Com esses dados, obtém-se que, os estudantes da área da saúde, relataram 55,5% das citações da palavra “ansiedade”, 57,9% da palavra “angústia”, 52,38% da palavra “depressão” e constituíram 73,77% das citações de “insegurança”.

Enquanto os estudantes universitários de outras áreas, foram maioria nas citações de cansaço, com 51,66% das respostas; 57,57% das citações de “tedio”, 52,17% da citação de “solidão”.

Quantidade de universitários de instituição particular x instituição pública

Foi contabilizado que 412 (73,17%) dos alunos estavam matriculados a instituições particulares e 151 (26,82%) a públicas (gráfico 9).



Gráfico 9 - Relação tipo de instituição cursada pelos alunos.

Adesão dos cursos na modalidade remota e ou EAD

Dentre os formulários preenchidos, 91,11% dos voluntários afirmaram o uso do Sistema de Ensino a distância (EAD) pela sua instituição de ensino superior. (Gráfico 10)

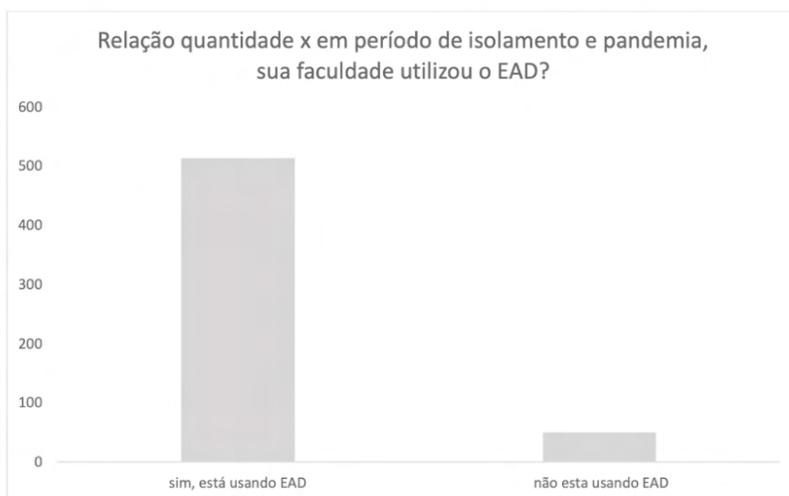


Gráfico 10 - Adesão da instituição pela modalidade EAD.

Com relação aos estudos a maioria dos alunos relataram se sentir prejudicados de alguma forma 446 (79%), em que 258 (45,5%) relataram se sentir parcialmente prejudicados e 188 (33,3%) totalmente prejudicados (gráfico 11).



Gráfico 11 - Relação do prejuízo ou não na rotina de estudos.

Adesão dos alunos com relação ao isolamento social

Dentre os 563 participantes, 105 (18,65%) afirmaram aderir completamente ao isolamento social, 417 (74,06%) parcialmente – saindo apenas para o necessário-, 39 (6,92%) relataram pouca adesão e 2 (0,35%) não aderiram ao isolamento. (Gráfico 12)



Gráfico 12 - Adesão dos alunos com relação ao isolamento social.

Nessa variante, ao se comparar os cursos, obteve-se os seguintes resultados:

A maior parcela que relatou aderir completamente ao isolamento, pertenceu aos estudantes de fora da área da saúde, com um total de 20,54%. Já aqueles que afirmaram aderir parcialmente ao isolamento, saindo apenas para tarefas indispensáveis como farmácia e mercado, foi encontrada maior prevalência nos estudantes da área da saúde, com uma porcentagem de 75,73%. Aqueles que afirmaram aderir pouco ao isolamento fazem parte da parcela da área da saúde, com 7,21% e os que informaram não aderir em nenhum momento, pertenceram aos cursos fora da área da saúde, com 0,77% dos 258 participantes. (Tabela 9)

		Você está aderindo ao isolamento social:									
		Total		Completamente		Em nenhuma ocasião		necessidades básicas como		Pouco	
		Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %	Count	Column N %
Seu curso é:	Em outras áreas	254	45.9%	53	50.5%	2	100.0%	196	44.6%	17	43.6%
	Na área da saúde	305	54.2%	52	49.5%	0	.0%	231	55.4%	22	56.4%
	Total	563	100.0%	105	100.0%	2	100.0%	417	100.0%	39	100.0%

Tabela 9 - Comparação entre adesão ao isolamento e curso universitário.

Pode se afirmar também que a correlação entre a adesão ao isolamento e preocupação com o coronavírus, tanto quanto pegar como passar para alguém foi de 0,13. Ou seja, há uma relação entre essas variáveis.

Já a correlação entre a adesão ao isolamento e área do curso, tem-se o valor de 0,0029. Portanto, o curso, sendo na área da saúde ou não, não foi um grande influenciador para adesão ao isolamento.

O sexo dos participantes teve uma pequena correlação com a adesão deles ao isolamento, com o valor de 0,016.

DISCUSSÃO

Foi observado uma maior adesão de voluntários do gênero feminino, da raça branca, pertencentes a região sudeste do Brasil. A grande maioria cursa universidade particular e apresenta em média idade entre 18 a 20 anos. Sabe-se que hoje em dia a maioria dos estudantes universitários do nosso país, principalmente da área da saúde são mulheres, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de mulheres que ingressam no ensino superior supera o de homens. O percentual médio de ingresso de alunas até 2013 foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais. Acredita-se que a maioria das respostas vieram da região sudeste porque o formulário partiu de uma universidade dessa região, sendo assim, atingindo maior número de pessoas dessa região do que das demais. Em adição, observou-se que entre os alunos da área da saúde houve uma maior adesão de graduandos de medicina. Acredita-se que esteja relacionado ao fato de o formulário ter sido distribuído principalmente no nicho dos autores do trabalho, que são da graduação de medicina.

Dentro os entrevistados, 91,11% relataram que suas respectivas universidades aderiram ao Ensino a distância (EAD) e embora o estudo não tenha sido interrompido para esses alunos, observou-se que 79% relatavam de alguma forma o prejuízo na rotina de estudos.

Com relação aos sentimentos apresentados pelos alunos durante o período da pesquisa observou tanto nos alunos da área da saúde quanto nos alunos de outras áreas uma porcentagem considerada de ansiedade, medo, preocupação, insegurança, raiva, angústia e tristeza. Estudos prévios estimam que, em média, 15% a 25% dos estudantes universitários apresentam algum tipo de transtorno psiquiátrico durante

a sua formação acadêmica (1). Nesse cenário, muitos fatores podem estar associados com o desenvolvimento desses transtornos psicológicos em estudantes universitários, influenciando no equilíbrio emocional destes. Dentre alguns deles, as exigências que o ambiente acadêmico demanda, com um ambiente frequentemente competitivo, com grande carga horaria e imensa demanda para execução de atividades tanto curriculares quanto extracurriculares (PEREIRA et al., 2015). Acredita-se que além desses fatores, o momento pandêmico, com necessidade de isolamento social e aulas na modalidade remota, interferiram de forma expressiva no sentimento desses alunos.

Antes da pandemia, já era relatado em artigos científicos um acometimento estudantil com sentimentos como ansiedade e depressão, principalmente em estudantes de Medicina (2). Em um estudo feito em Dubai, foi demonstrado que 28,6% dos estudantes de Medicina apresentavam depressão e 28,7% manifestavam ansiedade (3), já no Brasil, a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), mostrou que 38,2% dos alunos do curso de Medicina apresentavam sintomas depressivos (4). Além da incidência desses diagnósticos nos estudantes de medicina, estudos demonstraram que, apesar do sofrimento que acomete os estudantes de Medicina, apenas de 8% a 15% deles procuram cuidado psiquiátrico durante a sua formação. Este fato por si, pode ser justificado por inúmeras razões: falta de tempo, estigma associado à utilização de serviços de saúde mental, custos e medo das consequências em nível curricular. Dentre os que procuram, cerca de 22% a 40% apresentam perturbação do humor, geralmente depressão (5,6,7). No presente estudo também observou-se que dentre as diferentes graduações, os alunos da área da saúde foram o que mais relataram sentimentos negativos, principalmente aqueles do curso de medicina.

Dos 258 alunos que afirmaram fazer curso de medicina, 98 (37,98%) se enquadraram em um quadro depressivo, correlacionado com ansiedade e insegurança e portanto dando congruência a hipótese de Buchman *et al.* (8) e Sherry *et al.* (9), qual inferia que estudantes de Medicina possuem alto índice de depressão quando comparados à população como um todo, sendo a variação do percentual de depressão entre estudantes de Medicina entre 30 e 60%.

Estudos como esse possuem grande relevância, uma vez que, segundo Meleiro, os alunos de Medicina com melhor rendimento escolar encontram-se em grupo de alto risco de suicídio. Os referidos autores afirmam que, por serem pessoas mais exigentes, estariam mais propensas a sofrer as pressões impostas diante de qualquer falha. O sentimento desencadeado é o de desvalia e impotência, que muitas vezes são responsáveis por ideias de abandono do curso, depressão e suicídio (13). Talvez um dos motivos de 73,77% das citações da palavra “insegurança” tenha vindo de estudantes de Medicina.

Com isso, vale ressaltar que a importância dessa pesquisa, se baseia no fato de que, o rastreamento da depressão em estudantes universitários, apresenta-se como método extremamente útil, pois pode identificar precocemente aqueles alunos mais suscetíveis ao

desenvolvimento de sintomas depressivos, como os que se encontram no 1º e no último período (13) e os auto exigentes, que não aceitam falhas em relação ao desempenho escolar (14). É importante destacar que a depressão é uma das principais causas de suicídio entre jovens com baixo rendimento escolar (15,16,17,18). Com isso, esses estudantes poderiam permanecer sob vigilância pelos núcleos de apoio psicopedagógicos das respectivas instituições de ensino (19,20) a fim de evitar agravamento da depressão nesses alunos, assim como um desfecho mais trágico, como o suicídio.

CONCLUSÃO

A prevalência de sintomas depreciativos foi mais encontrada em estudantes dos cursos da área da saúde, sendo superiores aos de outras áreas. Observou-se que a escola médica e suas exigências poderiam se considerados fatores precipitantes para o surgimento dos sintomas de depressão. Não foi encontrada relação entre renda, sexo ou semestre perante esses resultados, no entanto, a adesão ao isolamento social pode ser correlacionada aos sintomas de interpretação negativa.

REFERÊNCIAS

1. Adewuia AOOlaBA, Aloba OO, Mapayi BM, Oginni OO. Depression amongst Nigerian university students: prevalence and sociodemographic correlates. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* [online]. 2006. 41
2. Cerchiari EAN, Caetano D, Faccenda O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de Psicologia* [online]. 2005.
3. Ahmed I, Banu H, Al-Fageer R, Al-Suwaidi R. Cognitive emotions: depression and anxiety in medical students and staff. *Journal of critical care* [online]. 2009.
4. Baldassin S, Alves TCL, Andrade AG. The characteristics of depressive symptoms in medical students during medical education and training: a cross-sectional study. *BMC Med Educ* [online]. 2008
6. Shaw DL, Wedding D, Zeldow PB, Diehl N. Special Problems of Medical Students: Cap 6. In Wedding D, eds. *Behavior & Medicine*. Hogrefe Publishing [online]. 2006. [capturado em 18 ago 2021...];
7. Chew-Graham CA, Rogers A, Yassin N. 'I wouldn't want it on my CV or their records': medical students' experiences of help-seeking for mental health problems. *Medical Education* [online]. 2004. 37(10).
8. Eller T, Aluoja A, Vasar V, Veldi M. Symptoms of anxiety and depression in Estonian medical students with sleep problems. *Depress Anxiety* [online]. 2006.
9. Sherry *et al.*

10. Rossetto MAC, Skawinski LSR, Coelho ACP, Rossetto Júnior JA, Boll K. Avaliação das características psicológicas dos estudantes de medicina por meio do método de rorschach. *Psikhe*. 2000;5(2):41-51.
11. Hendryx MS, Haviland MG, Shaw DG. Dimensions of alexithymia and their relationships to anxiety and depression. *J Pers Assess*. 1991;56:227-37.
12. EVRAINE, L. E.; DOZOIS, D. J. A. A integrative model of excessive reassurance seeking and negative feedback seeking in the development and maintenance of depression. *Clinical Psychologic Review*, v. 31, n. 8, p. 1291-1303, 2011.
13. Ahmed I, Banu H, Al-Fageer R, Al-Suwaidi R. Cognitive emotions: depression and anxiety in medical students and staff. *J Crit Care*.2009.24(3):1-7.
14. Amaral GR, de Paula LMG, Batista MP, Píccolo PP, Teles TBG, Oliveira PM, et al. Sintomas depressivos em acadêmicos de medicina da Universidade Federal de Goiás: um estudo de prevalência. *Rev Psiquiatr.RS*. 2008; 30(2):124-30.
15. Dahlin M, Joneborg N, Runeson B. Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Med Educ*.2005; 39(6):594-604.
16. Wang YP, Gorenstein C. Assessment of depression in medical patients: a systematic review of the utility of the Beck Depression Inventory- II. *Clinics*. 2013; 68(9):1274-87.
17. Morisky DE, Green LW, Levine DM. Concurrent and predictive validity of self- reported measure of medication adherence. *Med Care*.1986; 24(1): 67-74.
18. Dahlin M, Joneborg N, Runeson B. Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Med Educ*.2005; 39(6):594-604.
19. Morisky DE, Green LW, Levine DM. Concurrent and predictive validity of self- reported measure of medication adherence. *Med Care*.1986; 24(1): 67-74.
20. Vallilo NG, Júnior RD, Gobbo R, Novo NF, Hübner CVK. Prevalência de sintomas depressivos em estudantes de Medicina. *Rev Bras Clin Med*.2011.9(1):36-41.
21. Almeida, Lília Bilati de et al . O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. *JISTEM J.Inf. Syst. Technol. Manag. (Online)*, São Paulo , v. 2, n. 1, p. 55-67,2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752005000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 01 May 2020.
22. Aranha, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto , v. 1, n. 3, p. 19-28, dez. 1993 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 maio 2020.
23. Burstein AG, Loucks S, Kobos J, Johnson G, Talbert RL, Stanton B. (communications) A longitudinal study of Per- sonality characteristics of medical students. *Journal of Me- dical Education* 1980;55:786-787.
24. Cervo, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

25. Chauí, Marilena. História no pensamento de Marx. Ed. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007.
26. DeMarco OLN, Rossi E, Millan LR. Considerações acerca do “erro médico” e de suas implicações psicológicas. In: Millan LR, De Marco OLN, Rossi E, Arruda PCV. O Uni- verso psicológico do futuro médico, vocação, vicissitudes e perspectivas. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1999. p.143- 148.
27. Edna Cristina Gouveia, Lazslo Antonio Ávila. ASPECTOS EMOCIONAIS ASSOCIADOS A DISFUNÇÕES GASTROENTEROLÓGICAS. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 15, n. 2, p. 265-273, abr./jun. 2010
28. Edeiros, Eduardo Alexandrino Servolo. DESAFIOS PARA O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA COVID-19 EM HOSPITAIS UNIVERSITÁRIOS. *Rev. paul. pediatri.*, São Paulo , v. 38, e2020086, 2020.
29. Fertonani HP, Pires DEP de, Biff D, Scherer MDA. The health care model: concepts and challenges for primary health care in Brazil. *Ciênc Saúde Coletiva*. [Internet]. 2015 Jun;20(6):1869-78. [cited 2018 Aug 28] Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232015000601869&lng=en>.
30. Freitas, André Ricardo Ribas; NAPIMOGA, Marcelo; DONALISIO, Maria Rita. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. *Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília* , v. 29, n. 2, e2020119, 2020 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200900&lng=en&nrm=iso>. access on 01 May 2020. Epub Apr 06, 2020. HYP://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742020000200008.
31. Gaino, Loraine Vivian, Souza, Jacqueline de, Cirineu, Cleber Tiago, & Tulimosky, Talissa Daniele. (2018). O conceito de saúde mental para profissionais de saúde: um estudo transversal e qualitativo*. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 14(2), 108 116.
32. Gatrell AC. Therapeutic mobilities: walking and “steps” to well-being and health. *Health Place*. 2013 Jul;22:98-106. doi: 10.1016/j.healthplace.2013.04.002.
33. Gil, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS NOVOS DESAFIOS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 14/02/2022

Rosângela Carvalho dos Santos Mendonça

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
História - Universidade Estadual de Maringá
PPH/LEM/UEM
Maringá-Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1409878309556078>

RESUMO: A presente produção propõe refletir sobre os novos desafios da educação inclusiva, através da aproximação entre surdo e ouvintes, a partir da experiência da professora em sala de aula, na disciplina de história, no Colégio Estadual Cristóvão Colombo, ensino de 2º grau, em Jardim Alegre, PR, nos anos de 2018 e 2019. Tendo em vista o distanciamento entre os discentes (ouvintes e surdo) numa turma de 2º ano vespertino, na instituição de ensino regular e também a dificuldade de comunicação da professora de história regente com o surdo (aproximação se dava através do intérprete de sinais), a mesma, propõe, mudar a realidade posta. Nesse sentido, buscou-se junto à intérprete de língua de sinais e do colegiado educacional interessado, desenvolver trabalhos interdisciplinares, com o envolvimento direto do coletivo institucional do período vespertino, para realizarem atividades relacionadas aos conteúdos de suas respectivas disciplinas através da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Onde os envolvidos passam a estudar os conteúdos

propostos e simultaneamente a língua de sinais, aproximando os e tornando a aprendizagem participativa, produtiva e autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: História, inclusão educacional; papel do professor, interdisciplinaridade, língua de sinais brasileira.

ABSTRACT: This production proposes to reflect on the new challenges of inclusive education, through the approximation between deaf and listeners, from the experience of the teacher in the classroom, in the discipline of history, at the high school Colégio Estadual Cristóvão Colombo, in Jardim Alegre, PR, in the years 2018 and 2019. In view of the distance between the students (hearing and deaf) in a class of 2nd year in the previous year, in the regular educational institution and also the difficulty of communication of the history teacher with the deaf (approximation was through the interpreter of signs), the teacher, proposes, change the reality put. In this sense, we sought to the interpreter of sign language and the educational collegiate interested, to develop interdisciplinary works, with the direct involvement of the institutional collective of the afternoon period, to carry out activities related to the contents of their respective disciplines through the Brazilian Sign Language - Libras. Where those involved begin to study the proposed contents and simultaneously sign language, bringing them closer and making learning participative, productive and autonomous.

KEYWORDS: History, educational inclusion; teacher's role, interdisciplinarity, Brazilian sign language.

1 | INTRODUÇÃO

“sem a língua de sinais [...] o surdo não sobrevive na sociedade majoritariamente de ouvintes” (PERLIN, 1988, 2000; SKLIAR, 1997 apud GESSER, 2009, p. 60).

A professora de história, incomodada com o isolamento vivido pelo aluno surdo, matriculado no 2º ano Ensino Médio, buscou promover a socialização entre ouvintes e surdo (corpo discente e docente), através da língua de sinais brasileira – libras, no Colégio Estadual Cristóvão Colombo, município de Jardim Alegre/PR, no ano de 2018, dando prosseguimento no ano de 2019.

O Colégio Estadual Cristóvão Colombo é formado majoritariamente por alunos ouvintes e por funcionários desprovidos do domínio da Libras. Com exceção do intérprete, o aluno surdo e um professor que ministra aulas de Libras no período diurno para o 4º ano do Curso Formação de Docentes (matutino) e a turma, 2º série C vespertino, do Ensino Médio, em que os alunos passaram a ter introdução a libras em decorrência do projeto promovendo a aproximação e articulação do alunado (surdo e ouvinte).

Focado nesse objetivo, o projeto Inclusão de Surdo x Ouvinte: socialização e relações de aprendizagem, nasceu no início do ano letivo de 2018, com o objetivo de integrar a comunidade institucional através da Língua de sinais – Libras Brasileira, buscando a inclusão sócio educacional dos seus pares, através da apropriação da língua de sinais, estimulando a apreensão do conhecimento da língua de sinais simultâneo aos conteúdos curriculares.

O colegiado educacional buscou conscientizar-se da relevância da formação através da língua de sinais, como facilitador de comunicação, acesso a informação e apoio ao surdo. Para tanto, urgia a apropriação da língua de sinais, por todos que integravam o ambiente escolar viabilizando o acolhimento do surdo e ao mesmo tempo, um canal facilitador no processo educacional. Nesse sentido, pessoas com surdez profunda, exigem disponibilidade de comunicação para a integração entre sujeitos surdos e ouvintes, incorporando metodologias diferenciadas (oral e visual x língua de sinais - Libras Brasileira) e intérprete facilitando a interação social e a aprendizagem.

Para tanto, compreende-se ser indispensável a formação do professor (independente do intérprete de libras), a flexibilidade organizacional através de currículo favorável a inclusão, plano de ação interdisciplinar e profissionais comprometidos em suas diferentes áreas de atuação, desenvolvendo comunicação em libras brasileira, viabilizando interação surdo-ouvinte e a construção do conhecimento.

Com esse propósito

a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social

para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER 2002, p. 19, apud PRIETO, 2006, p. 57).

Para viabilizar a solução da problemática levantada, enquanto professora com formação em história e fora do universo da inclusão, mergulhei nas leituras que pudessem me levar a compreender o universo do surdo em benefício de seu aprendizado histórico. Nessa direção me apropriei dos aportes teóricos (referenciados no final desse capítulo) que permitisse desenvolver com consistência cognitiva e metodológica o projeto, afinal me encontrava totalmente leiga no assunto.

Os portes teóricos, somados ao diálogo profícuo com educadores da área de inclusão, somado aos intérpretes de libras brasileira, aliado às visitas a instituições com salas de surdez, nos colocou nos trilhos da inclusão, possibilitando embasamento sólido para escrever o projeto e atuarmos metodologicamente em sala, na referida instituição de ensino.

2 | UMA VIAGEM PELA INCLUSÃO E UNIVERSO DO SURDO.

A leitura atenta, nos permitiu conhecer os avanços conquistados pelo surdo, através de decreto e regulamento oficializando a língua de sinais brasileira garantindo-lhe direito de aprendizagem na sua língua.

Segundo Kumada (2016, p. 15), “no Brasil, a abordagem bilíngue no contexto da surdez é apresentada pela libra como sendo a primeira língua das pessoas surdas e a língua portuguesa como segunda língua”. Ainda nessa perspectiva, evidencia o Brasil, através do “Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentado pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000” (BRASIL, 2015, apud KUMADA, 2016, p. 15).

Estudos revelam que o rendimento de surdos “é melhor nas escolas integradoras do que nas instituições de educação especial” (MARCHESI, 2004, p. 191).

Para tanto, compreende-se que a flexibilidade organizacional é imprescindível, através de currículo favorável a inclusão, plano de ação interdisciplinar e profissionais comprometidos em suas diferentes áreas de atuação, com domínio em libras brasileiras. Certamente, esta última, uma lacuna a ser alcançada.

Nesse entendimento, fez-se uso de aulas de criatividade, para além da língua de sinais, o uso de imagens no Power point, desenhos no quadro, gravuras, recorte de filmes entre outros. Discentes, professores coordenadores e funcionários procuraram se comunicar na língua do surdo, ação que promoveu acolhida e relações articuladas. Esse exercício de troca, em que o ouvinte aprendia a falar na língua de sinais com o surdo e a intérprete de libras, com isso a construção do conhecimento curricular florescia mais leve para todos. Segundo Junior (2009, p. 217), a “articulação é um ponto chave, exige do professor sensibilidade, cultura filosófica, social e histórica [...] menos teoria e mais abertura para a

articulação”, promovendo a aprendizagem coletiva.

Destaca Mantoan (2006, p. 23), que os estudantes têm direito à educação adequada a sua capacidade, e garanta convivência respeitosa coletiva. Enquanto a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Capítulo V, Da Educação Especial, afirma que o ensino especial se estende a todos os níveis de ensino, garantindo ao estudante a presença de intérpretes e tecnologia assistida no âmbito educacional (BRASIL, 1996).

Segundo Mantoan (2006, p. 25), a “lei assegura o acesso, permanência e prosseguimento do estudos” e as “escolas especiais complementam, e não substituem a escola comum” (p. 26). Complementa Prieto, 2016, p. 40), o “objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecendo a aprendizagem”. Compreende que “a condição do sujeito deve ser apenas uma informação que não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino.

Há três componentes práticos interdependentes no ensino inclusivo:

O primeiro deles é a rede de apoio, o componente organizacional, que envolve a coordenação de equipes e de indivíduos que apoiam uns aos outros através de conexões formais e informais [...]: grupos de serviços baseados na escola, [...] distrito e parcerias com agência comunitária. O segundo componente é a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, o componente de procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades trabalhando junto para planejar e implementar programas para diferentes alunos em ambientes integrados. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, o componente do ensino, que está relacionado à criação de uma atmosfera de aprendizagem em sala de aula em que os alunos com vários interesses e habilidades podem atingir seu potencial (STAINBACK e STAINBACK Apud PRIETO, 2006, p. 43).

A concepção sobre educação inclusiva é marcada por significados diversos: aos que não querem mudanças, reorganização do sistema educacional. A bandeira da inclusão traz práticas e conjecturas distintas e divergentes (MENDES, 2002 apud PRIETO, 2006).

Segundo a Unesco (1994), o princípio orientador da Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, a educação escolar deve se adequar a todas as crianças e jovens, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, culturais, etnias, origens, entre outras, que vivem à margem da sociedade (deficiências e ou dificuldades escolares). Nesse entendimento as instituições de ensino terão que encontrar caminhos e soluções para facilitar o aprendizado e potencialidades individuais (diferenças), aprimorando o conceito de escola inclusiva. A mesma Declaração (1994, p. 07), rechaça a afirmação que na educação ‘uma medida serve para todos’, e reitera a urgência de uma escola que atenda às diferenças humanas, adaptadas às necessidades do aluno e não a condições pré-determinadas (UNESCO, 1994).

O documento aludi ainda, que

todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades,

circunstâncias e aspirações dos seus filhos (UNESCO, 1994, p. 05).

Inclusão e participação é essencial ao exercício dos direitos humanos no campo da educação, desenvolvendo estratégias de ação, que priorize a igualdade de oportunidades, independente das dificuldades e diferenças que a sua clientela apresente. As instituições de ensino urgem de flexibilidade e versatilidade de seus conteúdos, adaptando-os aos estilos e ritmos de aprendizagem, relacionando-os as experiências de seus alunos, motivando-os e garantindo a aprendizagem a todos (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva grita por mudanças no “currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extraescolares” (UNESCO, 1994, p. 21). Preconiza-se a “inclusão escolar como componente de inclusão social, num contexto histórico e social em que estamos constantemente ameaçados pela expansão da exclusão econômica e social” (PRIETO, 2006, p. 66).

Nesse sentido o homem se organiza e levanta contra todo empecilho que dificulte ou ignore as suas prioridades existenciais.

3 | ORIGEM DA LÍNGUA DE SINAIS E ESCOLA PARA SURDOS

“A surdez como problema é uma construção do mundo ouvinte” (Wilcox & Wilcox, 1997 apud GESSER, 2009, p. 63)

A língua de sinais é tão antiga quanto a origem ancestral do homem, utilizando as mãos para se comunicar. A Língua de sinais são “línguas naturais tão humanas quanto as demais e que não se limitam a um código restrito de transposição das letras do alfabeto” (GESSER, 2009, p. 07). Segundo a mesma autora “abre dois mundos desconhecidos entre si: o do surdo em relação ao mundo ouvinte e o do ouvinte em relação ao mundo surdo (p. 10).

A Libras Brasileira é considerada a língua de pessoas surdas no Brasil. Os “9 milhões de pessoas identificadas com alguma dificuldade de ouvir pelo censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010), nem todos conhecem e utilizam a Libras como meio de comunicação” (KUMADA, 2016, p. 07). Destaca a mesma autora, que crianças surdas aprendem mais rápido a língua de sinais (2016).

A trajetória da compreensão e aceitação do surdo, é muito divergente nas diferentes partes do globo, sendo fruto de luta e persistência para serem respeitados como pessoas aptas a estruturarem uma forma de comunicação.

Os egípcios acreditavam que os surdos, em decorrência da comunicação por sinais, eram capazes de transmitir mensagens dos deuses ao faraó. Os gregos valorizavam o físico e a oratória, condenavam os surdos a morte. Em Roma, crianças surdas eram lançadas ao Rio Tibre. Somente no século VI, com código de Justiniano, os surdos que oralizassem poderiam receber herança, casar e ter propriedade (CARVALHO, 2007 apud KUMADA, 2016).

A partir da idade média a Igreja Católica, passou a acolher os surdos, tendo direito sobre todos os seus bens. Nesse sentido passou a ser responsável pela sua educação baseada na leitura, escrita e por meio de sinais, embora houvesse aqueles que admitiam apenas a oralidade como método de ensino. Os espanhóis e franceses também se preocuparam com a instrução de surdos. Os primeiros sinais (alfabeto manual para surdos), foi inspirado em sinais utilizados pelos monges beneditinos. Os sinais criados na Europa na década de 1960, apresentam semelhanças com a atual língua de sinais brasileiras (libras) (KUMADA, 2016). Somente em “1960, foi conferida à língua de sinais o *status* linguístico” (GESSER, 2009, p. 09).

No processo começa a haver divergência entre as formas de ensinar (oralidade x língua de sinais) levando os surdos a optarem por uma ou outra forma de comunicação e ou utilizando as duas simultaneamente.

A figura mais representativa do método visual foi certamente o abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789), cuja contribuição impar propiciou a transição do modelo de ensino individual, restrito aos filhos de nobres, para o ensino coletivo e público por meio da língua de sinais francesa. Durante o século XVIII, os alunos surdos do Abade L'Épée, se tornaram educadores, e por sua vez multiplicadores do método visual, fundando escolas em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil (LANE, 1984 apud KUMADA, 2016, p.13).

A língua brasileira de sinais tem sua origem na língua francesa. Em 1855 o Imperador D. Pedro II cria a primeira escola de surdos brasileira em apoio ao surdo francês Ernest Huet. Em 1957 foi fundado o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, um centro de referência de surdos (GESSER, 2009).

Na década de 1980, a comunidade de pessoas surdas se uniram para reivindicar direitos de serem educados na língua de sinais. Dessa manifestação nasceu uma nova proposta de ensino para surdos: o bilinguismo (a língua de sinais considerada a primeira língua dos surdos e a língua escrita, a segunda) (KUMADA, 2016).

O reconhecimento da língua de sinais através Lei nº 10.436, em 2002, regulamentada pelo decreto de nº 5.626, em 2005, garante intérprete em espaços institucionais em que as pessoas não falam línguas. Portanto “escolas, universidades, repartições públicas, tribunais, hospitais e outros devem atender essa população específica assegurando-lhe o seu direito linguístico de ser assistido em sua própria língua” (GESSER, 2009, p. 47).

A Declaração de Salamanca, no capítulo II, Diretrizes da Educação a Nível Nacional ao tratar sobre política educação destaca que

as políticas educativas devem ter em conta as diferenças individuais e as situações distintas. A importância da linguagem gestual como o meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deverá ser reconhecida, e garantir-se-á que os surdos tenham acesso à educação na linguagem gestual do seu país. Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdos/cegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas

escolas regulares (UNESCO, 1994, p. 18).

O surdo desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas desde que seja assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transitam. O acesso à prática da língua de sinais auxilia na construção do conhecimento e no fortalecimento da identidade e da cultura do surdo (GESSER, 2009).

É necessário incorporar ao currículo os conteúdos próprios da linguagem manual e relacioná-los com os objetivos próprios da área. [...] deve-se considerar que as crianças surdas têm de aprender elementos comunicativos e linguísticos que seus colegas ouvintes adquiriram de forma espontânea e aos quais não se dá atenção no ensino regular (MARCHESI, 2004, p. 190).

Estudiosos constataam “70 tipos de surdez hereditária. O grau de surdez pode variar de leve a profundo” GESSER, 2009, p. 72). No entanto qualquer pessoa pode ser cometida pela surdez (acidentes, doenças ou velhice), levando-a a buscar a língua de sinais como uma das formas de comunicação.

Os surdos usuários da Libras, em sua grande maioria, preferem ser chamados de surdos e não de deficientes (KUMADA, 2016, p. 27). Nesse entendimento evidencia Gesser (2009, p. 22), “os surdos são fisiologicamente e psicologicamente normais: aqueles que têm o seu aparato vocal intacto (que nada tem a ver com a perda auditiva, podem ser oralizados e falarem a língua oral se assim desejarem”.

O livro de Myklebust (1964 apud Marchesi, 2004, p. 181), sobre a psicologia do surdo apresenta a tese de que o desenvolvimento da inteligência de surdos é diferente da dos ouvintes. O principal dado em que se baseia é que seu pensamento está mais vinculado ao concreto e apresenta mais dificuldades para a reflexão abstrata.

Os sinais podem ser “agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio dos sinais, sem perda nenhuma de conteúdo” (LABORRIT apud GESSER, 2009, p. 23).

A língua é um fenômeno convencional mantido por um “acordo coletivo tácito” entre os falantes de uma determinada comunidade (SAUSSURE, 1995 apud GESSER, 2009, p. 24). A língua de sinais tem “uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, [...] podemos encontrar nela [...] produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade (GESSER, 2009, p. 27). Ainda o mesmo autor (p. 38), a “origem da LIBRAS está ligada ao processo de escolarização dos surdos”. Nenhuma língua é uniforme e homogênea, nesse sentido a língua é dinâmica e sofre mudanças (GESSER, 2009).

A avaliação do processo escolar deve analisar todos os aspectos que incidem no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Em primeiro lugar, deve-se verificar o tipo de comunicação que se estabelece com o professor e com os colegas. É preciso saber se o modo de comunicação utilizado favorece os intercâmbios comunicativos e se permite que a criança surda tenha fácil acesso às aprendizagens escolares. [...] é importante levar em conta a

necessidade de interação da pessoa surda com outros colegas ou com outras pessoas surdas (MARCHESI, 2004, p. 186).

A presença do intérprete de libras não é suficiente para garantir o sucesso escolar dos aprendizes surdos, haja visto que dependerá do professor da sala de aula (KUMADA, 2016, p.78). Portanto, o professor regente é relevante no processo de instrução da sua área específica para que o aluno atinja o desenvolvimento cognitivo e autônomo com a participação indispensável da intérprete de libras durante todo o processo de construção do saber.

4 | O PROJETO NO CHÃO DA ESCOLA

“O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição” (SACRISTÁN, 1991, p.166).

O Colégio Cristovam Colombo, recebe a primeira intérprete, juntamente com a chegada do primeiro aluno surdo em sala regular, na turma de 1º ano do curso Ensino Médio, no ano de 2017. Neste ano o aluno caminhou bem, estava com a intérprete que o acompanhou por 04 anos consecutivos e iria iniciar o quinto.

No ano seguinte, ocorreram mudanças, uma nova intérprete assume o posto, o surdo apresenta uma conduta de isolamento da turma de ouvinte e esta para com o mesmo. Esse novo desenho de contexto imprimiu a necessidade de alterar de rota de voo educacional ao qual me propus. Preocupada, sai para tomar um ar no corredor da sala. De repente um *insigt*. Pensei: Vou propor um projeto! E assim o fiz.

A viabilidade do projeto se formalizou com o envolvimento interdisciplinar das disciplinas Artes, Biologia, Português, História, Química, Matemática e a participação dos professores das respectivas disciplinas e do indispensável intérprete de libras.

Afirma Sacristán (1991, p.166), “os espaços escolares são lugares de reconstrução do conhecimento e da prática [...] desenvolvem sua ação dentro dos espaços de autonomia, ainda que seja mínima”. Nesse sentido, a partir do aprofundamento teórico sobre surdez e inclusão, projeto pronto, os professores envolvidos se confabularam em reuniões, e buscaram dinamizar suas aulas: estabeleceu-se comunicação inicial básica, através da língua de sinais (comprimento, oração e outros); inicia-se a pré alfabetização de ouvintes (discentes e colegiado educacional) na língua de sinais; após estudos os alunos nomeiam os espaços da escola com desenhos na língua de sinais, confeccionados pelos aluno da turma; cada disciplina passou a trabalhar os conceitos da temática de sala de aula em suas respectivas disciplinas na língua de sinais; todos os envolvidos buscavam se comunicar com o surdo através da libra; os alunos da turma participaram do encontro de surdos na APASUR – Associação de Pais e Amigos dos Surdos e Deficientes Auditivos, Cegos e Deficientes Visuais do Centro do Paraná, em Ivaiporã, uma vez por ano; os discentes do período vespertino participaram de eventos e palestras envolvendo diferentes temáticas,

com comunicador surdo ou ouvinte e intérprete da língua de sinais.

O coletivo educacional se uniu, em prol da socialização relacional e comunicacional em sala de aula bem como institucional, em favor da socialização e comunicação na língua de sinais e simultaneamente construção do conhecimento, aproximando surdo e ouvintes. Nessa direção, afirma Vasconcelos (1993, p. 51), “a proposta de trabalho do professor deverá ser significativa para o educando, sendo esta uma condição para a elaboração do conhecimento”, enquanto para Maria Auxiliador Schmidt (2005), destaca que a sala de aula é um espaço onde a relação de interlocutores constroem sentidos num espaço de tensões no qual se relacionam teoria e prática, ensino e pesquisa.

[...] a articulação entre elementos constitutivos do fazer histórico e do fazer pedagógico. [...] o objetivo é fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar do processo do fazer, do construir a História. Que o aluno possa entender que a apropriação do conhecimento é uma atividade em que se retorna ao próprio processo de elaboração do conhecimento (SCHMIDT, 2005, p. 59).

A adesão ao projeto pelos professores das disciplinas já citadas, juntamente com a equipe pedagógica e diretiva, enfim do colegiado institucional, deram impulso ao projeto alcançando os resultados previstos, com socialização de discentes, comunicação bilíngue entre surdo e ouvintes e construção do conhecimento interdisciplinar.

5 | NASCIMENTO DO SEMINÁRIO DE SURDOS E OUVINTES, NO VALE DO IVAÍ, EM JARDIM ALEGRE

O projeto ganhou corpo, adesão e envolvimento das turmas do período vespertino, participação e interação da equipe diretiva pedagógica e parte do corpo docente das disciplinas já nomeadas. O comprometimento coletivo viabilizou a comunicação entre surdo e ouvintes da instituição, transformando o espaço educacional de aprendizagem.

O trabalho ganhou repercussão, chegando ao conhecimento do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã, PR, que estimulou a realização de seminário, o qual nasceu, paralelo ao projeto escolar. Em 10 de outubro 2018 ocorre oficialmente o Primeiro Seminário de Surdos e ouvintes do Vale do Ivaí, e o Segundo no mesmo, em 2019, promovido pela professora Rosângela Carvalho dos Santos Mendonça, juntamente com o Colégio Estadual Cristóvão Colombo e o respaldo do núcleo Regional de Educação e certificado pela UNIVALE – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – Ivaiporã, PR.

Os seminários contaram com a participação de professores, intérprete de libras, alunos do 2º C Ensino Médio, do curso Formação docente, Sala de Recursos Multifuncional/Área da surdez, acadêmicos (surdos e ouvintes), e outros.

O seminário integrou a proposta do projeto interdisciplinar de **“Inclusão de Surdos e Ouvintes: Socialização e Relações de Aprendizagem”**, em desenvolvimento no Colégio Estadual Cristóvão Colombo Ensino Médio, Normal e Profissional, iniciado no ano de 2018,

em decorrência de aproximar surdos e ouvintes.

Do projeto no chão da escola, emerge o seminário de surdos e ouvintes, que busca dar visibilidade à questão da surdez em educação e simultaneamente esclarecer aos participantes, da necessidade de compreender o mundo do surdo, conhecendo as causas da surdez, seus direitos e urgências educacionais e de trabalho. Independente da área de formação, o professor deve buscar formação, aprofundamento teórico e apoio profissional para orientar com maior eficiência e qualidade o seu alunado sem distinção independente das suas limitações.

Nesse sentido o seminário propõe reflexões sobre a relevância em desenvolver uma consciência sobre a inclusão da diversidade e formação, buscando facilitar a comunicação, acesso a informação e apoio ao surdo. Compreende-se que, pessoas com surdez profunda, exigem disponibilidade de comunicação para a integração surdos e ouvintes, incorporando metodologias diferenciadas (oral e visual x Língua Brasileira de Sinais - Libras) facilitando a interação social e aprendizagem.

Os palestrantes (surdo e ouvintes) do referido evento, abordaram temas distintos, para reflexão e debate dos frequentadores. Em decorrência das diferentes idades e grau de formação do público participante houve preocupação da equipe organizadora, pela dinamicidade e criatividade dos palestrantes visando o estímulo e a comunicação na língua de sinais entre os presentes.

Os alunos da turma do projeto, participaram da confecção de cartazes identificando os espaços do evento através da língua de sinais, recepcionaram os inscritos, fizeram o social no salão de entrada tirando fotos e conversando com os surdos e também ouvintes, abriram o evento cantando o hino do município de Jardim Alegre, na língua de sinais

Atendendo o protocolo de inclusão de surdo, para cada palestrante surdo, um intérprete ouvinte e para cada ouvinte, um intérprete surdo e assim prosseguiu até o término do evento.

O projeto foi executado com a participação econômica das instituições de ensinos em que seus alunos e funcionários se fizeram presente no evento, disponibilizando alimentação e funcionários para auxiliar na limpeza do local e preparo dos alimentos disponibilizados a custo zero aos participantes. O salão paroquial (local do evento), foi cedido a educação sem exigência de cifras e os palestrantes convidados realizaram gratuitamente suas comunicações.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto no chão da escola favoreceu aos discentes, colegiado educacional e equipe diretiva nos seguintes aspectos: alfabetizou os participantes para comunicação na língua de sinais brasileira – libras; alunos adquiriram fluidez na comunicação da língua de sinais brasileira; abriu caminhos para a socialização e potencializou a comunicação entre

ouvintes e surdo e vice versa; favoreceu a construção do conhecimento.

Constata-se também, a desconstrução de mitos sobre o processo de inclusão em benefício da formação dos diferentes sujeitos que integram a instituição de ensino e a sociedade local.

Os professores resistentes a inclusão, a partir de novas sugestões de leituras, reflexões, discussões e participação nos seminários, mudaram seu posicionamento em relação ao seu papel enquanto educador e o processo inclusivo.

O projeto alavancou despertando interesses da comunidade local e regional – o Vale do Ivaí, por meio da participação no seminários propalando reflexões sobre a inclusão do surdo entre outros, a partir das temáticas apresentadas e debatida, bem como a mudança de postura social e política em assegurar direitos constitucionais de aprendizagem e acessibilidade educacional.

A problemática leva o educador a se comprometer, buscando parcerias sem perder de foco, o senso de humanidade solidária e a aprendizagem pautado na construção do conhecimento crítico, independente da sua área de atuação. Afinal a escola ainda é um lugar frequentado por gente carregada de emoções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Capítulo V, Da Educação Especial. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina,trabalho%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20social>>. Acesso em: 20 de jan. de 2022.

GESSER, Audrei. **Libras?: Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JRUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **História da Educação Brasileira.** Cortez: São Paulo, 2009.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Libras – Língua brasileira de sinais.** Londrina: Educacional, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** Valéria Amorim Arantes (Org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus. 2006.

MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento e educação das crianças surdas.** COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.) Trad. Fatima Murad – 2ª ed. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** Valéria Amorim Arantes (Org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus. 2006.

SACRISTÁN, J. Cimenó. **O Currículo Uma reflexão sobre a prática.** Artmed Porto Alegre. 1991

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da Sala de Aula.** In Bittencourt, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação:** Na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994.

VASCONCELOS, Celso Dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** São Paulo. Libertd, 1993.

FATORES DE PROTEÇÃO PARA A OBESIDADE NA ADOLESCÊNCIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Data de aceite: 01/04/2022

Ariane Rodrigues Guimarães de Oliveira

Universidade Federal de São João del-Rei,
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5957-6720>

Maryana Vieira Rodrigues

Universidade Federal de São João del-Rei,
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-1816-9501>

Luciene Aparecida Muniz

Universidade Federal de São João del-Rei,
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2185-1595>

Márcia Christina Caetano Romano

Universidade Federal de São João del-Rei,
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1819-4689>

Alisson Araújo

Universidade Federal de São João del-Rei,
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
Divinópolis, Minas Gerais, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4623-3745>

RESUMO: Objetivo: Identificar e analisar a literatura científica acerca das evidências sobre os fatores de proteção para a obesidade em adolescentes. **Método:** Revisão Sistemática da literatura baseada na estratégia PECO e

no PRISMA. Realizou-se pesquisa nas bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde do Adolescente; *Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature*; Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde; *National Library of Medicine and National Institutes of Health*; *Scopus* e *Web of Science*.

Resultados: Identificados 3459 estudos, dos quais, foram incluídos cinco. Os fatores de proteção para a obesidade encontrados incluem redução do tempo de tela, mudanças de comportamentos com práticas alimentares saudáveis, planejamento de refeições e atividade física, ter autoestima elevada, qualidade do sono adequada e ter sido amamentado. **Conclusão:** O estudo reforça a importância de ações e políticas voltadas para a saúde do adolescente, com foco no estilo de vida saudável e na educação alimentar.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescente. Obesidade. Prevenção de doenças. Fatores de proteção. Revisão sistemática.

ABSTRACT: Objective: To identify and analyze the scientific literature on the evidence on protective factors for obesity in adolescents.

Method: Systematic literature review based on the PECO strategy and PRISMA. A search was carried out in the following databases: Virtual Library on Adolescent Health; Cumulative Index to Nursing and Allied Health Literature; Latin American and Caribbean Literature in Health Sciences; National Library of Medicine and National Institutes of Health; Scopus and Web of Science. **Results:** 3459 studies were identified, of which five were included. The protective

factors for obesity found include reduced screen time, behavioral changes with healthy eating practices, meal planning and physical activity, having high self-esteem, adequate sleep quality and having been breastfed. **Conclusion:** The study reinforces the importance of actions and policies aimed at adolescent health, focusing on a healthy lifestyle and food education.

KEYWORDS: Adolescent. Obesity. Prevention of diseases. Protection factors. Systematic review.

INTRODUÇÃO

A obesidade em adolescentes é um problema de saúde pública mundial com prevalências em ascensão. Em todo o mundo, mais de 340 milhões de crianças e adolescentes de cinco a 19 anos estavam com sobrepeso ou obesos em 2016, apesar de ser um agravo prevenível.¹

A adolescência é uma faixa etária que potencializa o problema da obesidade. Por ser um período de transformações biopsicossociais, há uma maior vulnerabilidade para a adoção de comportamentos de risco para a saúde, como elevação do consumo de ultraprocessados, inatividade física, excessivo uso de telas, seguindo o padrão do grupo e favorecendo a ocorrência da obesidade e de outras doenças crônicas.²⁻³

Os adolescentes que apresentam sobrepeso ou obesidade estão em maior risco de desenvolver problemas de saúde graves, tais como diabetes, doenças cardíacas, hepáticas, respiratórias e psicológicas. Esse cenário em curto prazo representa altos custos de tratamento para o sistema de saúde, e em médio e longo prazo, se relaciona à diminuição da produtividade econômica dessa geração de futuros adultos com sobrepeso, obesidade e doenças associadas.⁴

Relevantes investigações e revisões de literatura têm sido realizadas acerca da obesidade na adolescência, especialmente no que tange à prevalência e tratamento.⁵⁻⁷ No entanto, no que tange aos fatores de proteção para a obesidade em adolescentes, não é do conhecimento dos autores da existência de revisões sistemáticas sobre o tema.

O objetivo desse presente estudo foi investigar e analisar a literatura científica acerca das evidências sobre os fatores de proteção para a obesidade em adolescentes.

MÉTODO

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, composta por estudos com delineamento observacional e os procedimentos metodológicos seguiram as recomendações do Protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA).⁸⁻⁹ A pergunta de pesquisa foi elaborada de acordo com o acrônimo PECO,¹⁰ onde P (população de interesse) = adolescentes; E (exposição) = fatores de proteção; C (comparador) = obesidade; e O (*outcome*) = peso corporal ideal (Quadro 1).

Quais são os fatores de proteção para a obesidade em adolescentes?			
Acrônimo		Definição	Termos MESH
P	População de interesse	Adolescentes (10 A 19 anos)	Adolescent
E	Exposição	Fatores de proteção	Protective factors
C	Comparador	Obesidade	Obesity
O	Outcome	Peso corporal ideal	Ideal body weight

Quadro 1 - Questão do estudo conforme a estratégia PECO. Divinópolis, MG, Brasil, 2021.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Uma busca na Biblioteca Cochrane sobre a questão não encontrou revisões sistemáticas que respondessem a esta pergunta de pesquisa.

Os critérios de inclusão definidos foram: artigos com estudos observacionais, sendo do tipo coorte, transversal, longitudinal e caso-controle, que abordassem amostra com faixa etária de 10 a 19 anos; publicados na íntegra, em inglês, português e espanhol, sem recorte cronológico e que versassem sobre fatores de proteção para a obesidade em adolescentes. Foram excluídos documentos do tipo editoriais, cartas, opiniões de autores, e estudos qualitativos. A busca foi realizada nas bases de dados eletrônicas: Biblioteca Virtual em Saúde do Adolescente (ADOLEC); Base de Dados em Enfermagem (BDENF); *Cummulative Index to Nursing and Allied Health Literature* (CINAHL); Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); *National Library of Medicine and National Institutes of Health* (Medline/PubMed); Scopus e *Web of Science* (WoS).

Para a busca dos estudos nas bases de dados eletrônicas foram selecionados descritores que integram a lista de Descritores em Ciências da Saúde (DeCs) - Adolescente; Fatores de proteção; Obesidade; Peso corporal ideal - e da *Medical Subject Headings* (MeSH) - *Adolescent*; *Protective factors*; *Obesity*; *Ideal body weight*. A estratégia geral adotada foi a busca pelos estudos utilizando os operadores booleanos “and” e “or”, sendo “and” entre os termos MeSH e “or” entre os entretermos e as estratégias de busca foram adaptadas de acordo com cada base de dados (Material Suplementar).

Após a busca dos estudos, foi realizada a exportação dos resultados para o *Software Rayyan*¹¹, a fim de serem avaliados, no formato duplo cego, por meio da leitura de seus títulos e resumos, além de verificar suas elegibilidades, por meio do qual duas pesquisadoras, ARGO e MVR de forma independente, procederam à seleção dos artigos. As incongruências foram resolvidas em plenária, com a participação do terceiro e quarto pesquisadores, AA e MCCR. Ademais, foram excluídos os estudos duplicados.

Os estudos selecionados passaram por análise de qualidade realizada por dois avaliadores através do método de Downs e Black,¹² onde os estudos receberam análises que visam identificar a qualidade metodológica por meio de avaliação da validade interna,

validade externa e do poder estatístico do estudo. Foram considerados com qualidade metodológica os trabalhos que apresentassem avaliação correspondente a 70% (16 pontos) ou mais de pontuação considerando 22 dos 27 itens, uma vez que cinco perguntas se aplicavam a estudos experimentais, os quais não foram inseridos na presente revisão.⁵ Essa avaliação foi realizada por dois pesquisadores independentes (LAM e MVR). As divergências foram discutidas em plenária com a participação de mais três pesquisadores (AA, MCCR e ARGO).

Os periódicos cujos artigos foram publicados foram analisados e classificados conforme o fator de impacto obtido no *Journal Citation Reports* (JCR). Para classificar o nível de evidência dos artigos, foi utilizada a categorização da Agency for Health care Research and Quality (AHRQ), sendo que estudos de coorte, caso-controle e quase experimentais, como estudos não randomizados, são classificados como nível 3.¹³

Para a etapa de extração dos dados pertinentes à questão do estudo e sumarização destes, foi elaborada uma planilha no *Microsoft Excel 2019* com os seguintes dados: título; autores; ano de publicação; população (n amostral); objetivo; local; tipo de estudo; desfechos (fatores protetivos); e razão para inclusão/exclusão do estudo. A estatística descritiva foi utilizada para a análise dos dados, por meio de cálculos de frequência absoluta e relativa.

RESULTADOS

A pesquisa pelos descritores, de acordo com as combinações citadas, resultou na identificação inicial de 3.459 artigos. Na seleção, retiraram-se vinte e oito artigos duplicados. Posteriormente à leitura de títulos e resumos, foram excluídos 3.407 trabalhos e, por meio da leitura dos títulos e resumos, permaneceram 24 artigos elegíveis. Foi realizada a leitura minuciosa e integral de 24 artigos elegíveis, dos quais 19 foram excluídos por não responderem à questão da pesquisa. Assim, a amostra deste estudo foi constituída de cinco publicações (Figura 1).

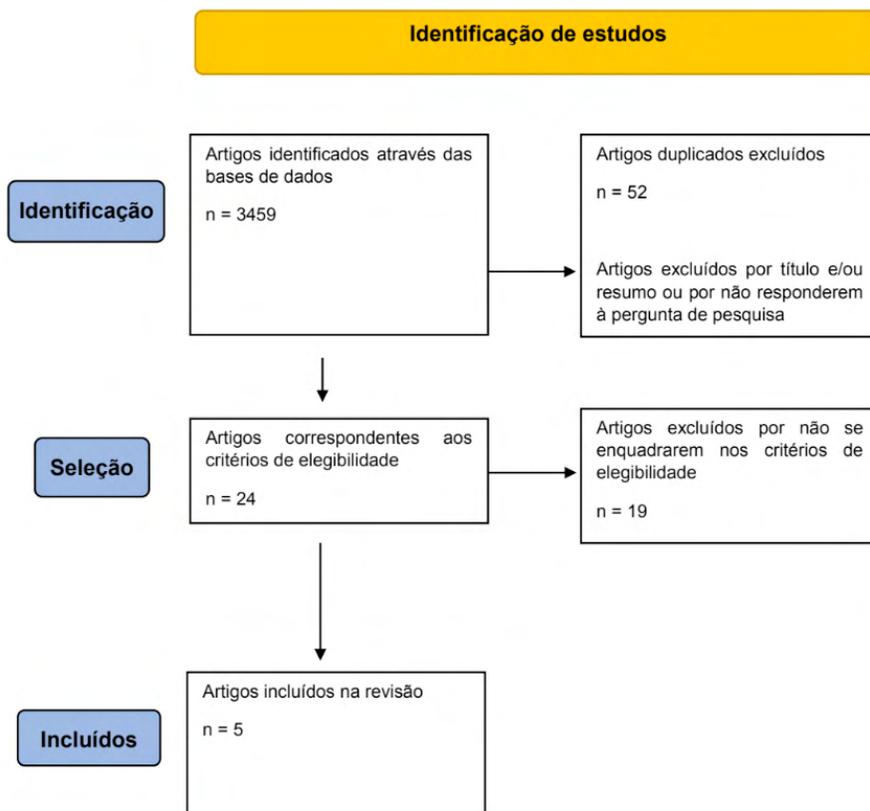


Figura 1 - Fluxograma do estudo: identificação, seleção, elegibilidade e inclusão dos estudos na revisão sistemática, de acordo com *guideline* PRISMA.⁸

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021

Essa revisão sistemática permitiu identificar os seguintes fatores de proteção para a obesidade na adolescência: redução do tempo de tela,¹⁴ mudanças de comportamento (práticas alimentares saudáveis, planejamento das refeições, atividade física) e ter autoestima elevada,¹⁵ melhor qualidade do sono¹⁶ e ter sido amamentado.¹⁷⁻¹⁸ (**Quadro 2**).

Autor Ano de publicação	Local	N/Faixa Etária	Tipo de estudo	Nível de evidência científica	JCR	Downs e Black	Principais resultados
Rousseaux et al. (2014) ¹⁶	Europa (10 cidades)	3.528 jovens	Transversal	Nível 3	3,514	17	Mostrou, de forma não significativa, menores percentis de adiposidade abdominal em adolescentes do sexo masculino que foram amamentados na infância.
Oellingrath et al. (2017) ¹³	Noruega - Europa	393 (12-13 anos)	Coorte	Nível 3	4,022	15	Redução do tempo de tela é benéfica para manutenção de peso em adolescentes.
Ludy et al. (2018) ¹⁵	EUA - América do Norte	60 (18 anos)	Coorte	Nível 3	2,945	15	Melhor qualidade e maior duração do tempo de sono foram benéficos na prevenção do ganho de peso, especialmente na presença de comportamentos dietéticos adequados.
Narla et al. (2019) ¹⁴	EUA - América do Norte	2.379 meninas (9 a 19 anos)	Coorte	Nível 3	2,037	21	Auto estima elevada, realizar refeições preparadas em casa e prática de atividade física.
Mardani et al. (2020) ¹⁷	Irã - Ásia	832 (13 a 18 anos)	Transversal	Nível 3	1,278	18	A prevalência da obesidade com amamentação foi e 7,4% e sem amamentação foi de 16,4%, mostrando que adolescentes com história pregressa de amamentação tiveram menos propensão para a obesidade.

Quadro 2 - Caracterização dos estudos incluídos na revisão sistemática.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021

DISCUSSÃO

Esta investigação evidenciou que redução no tempo de tela, auto-estima elevada, realizar refeições preparadas em casa, história de amamentação e boa qualidade do sono constituem, na literatura estudada, fatores de proteção para a obesidade em adolescentes.

De fato, a redução do tempo de tela com a implementação de atividade física pode contribuir para o bem-estar geral do adolescente e, com isso, a melhoria da saúde global.¹⁴ A prática de atividade física na adolescência está relacionada a uma série de fatores positivos na saúde, tais como o tratamento da mobilidade, o controle da pressão

sanguínea e da obesidade; assim como a prevenção de doenças crônicas; aderência de um comportamento ativo na vida adulta, benefícios psicológicos, incluindo o aumento da autoestima, e por fim, a redução de ansiedade e estresse.¹⁹⁻²⁰

Outro resultado relevante desta revisão é a importância de realizar refeições preparadas em casa para a prevenção da obesidade. Refeições feitas em família são uma ótima oportunidade para alimentação mais saudável, com preparações mais naturais, aproximando pais e filhos.¹⁵ O compartilhamento da preparação das refeições com os pais influencia no desenvolvimento das preferências nutricionais.²¹⁻²² Adicionalmente tem sido evidenciada a associação entre o hábito de realizar as refeições em família e a menor ocorrência de transtornos alimentares, uso de álcool e drogas, sintomas depressivos e fatores de risco para suicídio entre adolescentes.²³⁻²⁴

Duas publicações que compõem o presente estudo de revisão apontaram a importância do aleitamento materno na prevenção da obesidade na adolescência.¹⁸⁻²² O ato de amamentar, além de estar relacionado a processos biológicos, com benefícios nutricionais, também está ligado a vantagens quanto ao desenvolvimento emocional e o comportamento da criança, uma vez que fortalece o vínculo mãe-filho, o que contribui positivamente para a transição para alimentação complementar de forma tranquila e hábitos de nutrição futuros mais saudáveis.²²

Enfatiza-se a relevância da boa qualidade do sono na prevenção da obesidade em adolescentes. O sono é essencial para uma boa qualidade de vida.¹⁶ É durante o sono que o organismo se recupera das atividades que realizou e se prepara para novas. Tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento físico e psicomotor, na saúde e qualidade de vida, na medida em que nele acontece a reorganização de todas as funções, havendo renovação celular, produção de hormônios, anticorpos, síntese de proteínas e regulação metabólica, permitindo a recuperação física e psíquica.²⁵

É através do sono que são estabilizados os processos imunológicos, isto é, o aumento das defesas imunológicas e resistência às infecções. Além disso são favorecidos muitos processos cognitivos, especialmente os relacionados com a memória. Uma das funções principais do sono é a de nos manter acordados e revigorados, para que sejamos capazes de enfrentar e realizar o trabalho do dia a dia, o que, certamente contribui para a fisiologia do organismo e a consequente redução da inflamação e do potencial de obesidade.²⁶

Os resultados da presente investigação reforçam a importância da atenção primária à saúde na promoção da saúde e prevenção da obesidade na adolescência. A Estratégia da Saúde da Família é um recurso essencial para a implementação dos processos educativos com adolescentes, por meio da realização de grupos e até mesmo através das consultas de acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento. As ações da Estratégia da Saúde da Família têm como finalidade a promoção da saúde e a prevenção dos agravos, tanto quanto o tratamento e a reabilitação dos problemas de saúde.²⁷ Tais oportunidades precisam ser ampliadas para maior acesso deste público à assistência qualificada à saúde.²⁸

Esta revisão apresenta limitações, uma vez que não fez sua busca em todas as bases de dados disponíveis, podendo haver publicações que respondem à pergunta do estudo, mas não foram incluídos nesta pesquisa. No entanto, esta pesquisa contribui com a literatura no campo da atenção à saúde do adolescente e traz indicadores para elaboração de protocolos assistenciais e aprimoramento de condutas para prevenção da obesidade nessa faixa etária.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a redução do tempo de tela, ter auto-estima elevada, a realização de refeições preparadas em casa e o histórico de amamentação são fatores protetores da obesidade em adolescentes. Destaca-se a relevância de ações e políticas públicas voltadas para a saúde do adolescente, com foco no estilo de vida saudável, saúde mental e na educação alimentar.

ORIGEM DO ARTIGO

Extraído da dissertação/tese – FATORES DE PROTEÇÃO PARA A OBESIDADE NA ADOLESCÊNCIA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Centro-Oeste Dona Lindu, em 2021.

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

REFERÊNCIAS

1. World Health Organization. Health topics: obesity. 2021. [acesso 2021 Jul 29]. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
2. D'Ávila Helen Freitas, Kirsten Vanessa Ramos. Consumo energético proveniente de alimentos ultraprocessados por adolescentes. Rev. paul. pediátr. [Internet]. 2017 Mar [cited 2021 Aug 07]; 35(1): 54-60. Available from: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822017000100054&lng=en. <https://doi.org/10.1590/1984-0462;2017;35;1;00001>.
3. Rodrigues CSS, Costa A da S, Queiroz MG, Galdino SAM, Medeiros CCM. Prevalência de sobrepeso e obesidade em adolescentes de escolas públicas Municipais em Campina Grande-PB. Brazilian J Heal Rev [Internet]. 2020 [acesso 2021 Jul 31];3(5):13740–50. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/conbracis/2018/TRABALHO_EV108_MD1_SA4_ID981_21052018194209.pdf
4. Vieira CENK, Dantas DNA, Miranda LSMV de, Araújo AKC, Monteiro AI, Enders BC. School Health Nursing Program: prevention and control of overweight/obesity in adolescents. Rev da Esc Enferm da USP [Internet]. 2018 [acesso 2021 Jul 29];52:e03339. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017025403339>

5. Baldoni NR, Aquino JA, Alves GCS, Sartorelli DS, Franco LJ, Madeira SP, et al. Prevalence of overweight and obesity in the adult indigenous population in Brazil: A systematic review with meta-analysis. *Diabetes Metab Syndr Clin Res Ver* [Internet]. 2019 [acesso 2021 Jul 7];13(3):1705–15. Disponível em: [10.1016/j.dsx.2019.03.024](http://dx.doi.org/10.1016/j.dsx.2019.03.024)
6. Pelegrini Andreia, Bim Mateus Augusto, Souza Fernanda Ulsula de, Kilim Karoline Sisnandes da Silva, Pinto André de Araújo. Prevalence of overweight and obesity in Brazilian children and adolescents: a systematic review. *Rev. bras. cineantropom. desempenho hum.* [Internet]. 2021 [cited 2021 Aug 07]; 23: e80352. Available from: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-00372021000100501&lng=en. Epub June 21, 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0462/2019;37;1;00015>.
7. Wolf Vaneza Lira Waldow, Samur-San-Martin Juan Eduardo, Sousa Suzy Ferreira de, Santos Hemerson Dinis Oliveira, Folmann Augusto Gerhart, Ribeiro Roberto Régis et al. Efetividade de programas de intervenção para obesidade com base em orientações para escolares adolescentes: revisão sistemática. *Rev. paul. pediatr.* [Internet]. 2019 Jan [cited 2021 Aug 07]; 37(1): 110-120. Available from: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822019000100110&lng=en. Epub Aug 09, 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2019;37;1;00015>.
8. Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021;372:n71.[acesso 2021 out 04] doi: [10.1136/bmj.n71](https://doi.org/10.1136/bmj.n71)
9. Galvão TF, Pansani T de SA, Harrad D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. *Epidemiol Serv Saúde* [Internet]. 2015 [acesso 2021 Jun 30];24(2):335–42. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
10. Ministério da Saúde (BR). Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de estudos observacionais comparativos sobre fatores de risco e prognóstico [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2014 [acesso 2021 Jul 29]. 116 p. Disponível em: https://bvmsms.saude.gov.br/bvms/publicacoes/diretrizes_metodologicas_fatores_risco_prognostico.pdf
11. Mourad Ouzzani, Hossam Hammady, Zbys Fedorowicz, and Ahmed Elmagarmid. Rayyan — a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews* (2016) 5:210, DOI: [10.1186/s13643-016-0384-4](https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4).
12. Downs S, Black N. The feasibility of creating a checklist for the assessment of the methodological quality both of randomised and non-randomised studies of health care interventions. *J Epidemiol Community Health* [Internet]. 1998 [acesso 2021 Jul 7];52(6):377–84. Disponível em: [10.1136/jech.52.6.377](https://doi.org/10.1136/jech.52.6.377)
13. Agency for Health Care Research and Quality (AHRQ) [homepage on the Internet]. Quality indicators [cited 2021 Mar 25]. Available from: <http://www.qualityindicators.ahrq.gov>
14. Oellingrath IM, Svendsen M V. BMI-specific associations between health-related behaviours and overweight – a longitudinal study among Norwegian adolescents. *Public Health Nutr* [Internet]. 2017 [acesso 2021 Jul 29];20(3):481–91. Disponível em: [10.1017/S1368980016002536](https://doi.org/10.1017/S1368980016002536)
15. Narla A, Rehkopf DH. Novel ranking of protective and risk factors for adolescent adiposity in US females. *Obes Sci Pract* [Internet]. 2019 [acesso 2021 Jul 29];5(2):177–86. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/osp4.323>

16. Ludy MJ, Tan SY, Leone RJ, Morgan AL, Tucker RM. Weight gain in first-semester university students: Positive sleep and diet practices associated with protective effects. *Physiol Behav* [Internet]. 2018 [acesso 2021 Jul 29];194:132–6. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2018.05.009>
17. Rousseaux J, Duhamel A, Turck D, Molnar D, Salleron J, Artero EG, et al. Breastfeeding Shows a Protective Trend toward Adolescents with Higher Abdominal Adiposity. *Obes Facts* [Internet]. 2014 [acesso 2021 Jul 29];7:289–301. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1159%2F000368583>
18. Mardani M, Rezapour S, Hajipour F. Relationship between breastfeeding and obesity in high school girls. *J Pediatr Endocrinol Metab* [Internet]. 2020 [acesso 2021 Jul 29];33(8):1003–8. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/jpem-2020-0113>
19. Lisboa T, Silva WR da, Alexandre JM, Beltrame TS. Suporte social da família e amigos para a prática de atividade física de adolescentes: uma revisão sistemática. *Cad Saúde Coletiva* [Internet]. 2018 [acesso 2021 Jul 29];26(4):351–9. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-462X201800040463>
20. Silva J da, Andrade A, Capistrano R, Lisboa T, Andrade RD, Felden ÉPG, et al. Níveis insuficientes de atividade física de adolescentes associados a fatores sociodemográficos, ambientais e escolares. *Cien Saude Colet* [Internet]. 2018 [acesso 2021 Jul 29];23(12):4277–88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182312.30712016>
21. Silva JI da, Andrade AC de S, Bloch KV, Brunken GS. Associação entre realização de refeições com os pais ou responsáveis e obesidade em adolescentes brasileiros. *Cad Saude Publica* [Internet]. 2020 [acesso 2021 Jul 29];36(8):e00104419. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00104419>
22. Chequer LBN, Mello LV de, Seyfarth MSC, Silveira GRRA da. O papel do aleitamento materno na prevenção da obesidade infantil. In: *Anais do Seminário Científico do UNIFACIG* [Internet]. Manhuaçu; 2020 [acesso 2021 Jul 29]. p. 1–6. Disponível em: <http://www.pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiarociencifitico/article/view/2047>
23. Tosatti AM, Ribeiro LW, Machado RHV, Maximino P, Bozzini AB, Ramos C de C, et al. Does family mealtime have a protective effect on obesity and good eating habits in young people? A 2000-2016 review. *Rev Bras Saúde Matern Infant* [Internet]. 2017 [acesso 2021 Jul 29];17(3):425–34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93042017000300002>
24. Mahan LK, Raymond JL. Krause - Alimentos, Nutrição e Dietoterapia. 14ªed. Rio de Janeiro: Elsevier; 2018.
25. Ferreira R, Duarte E, Figueiredo MC. Sono e repouso na adolescência [Internet]. In: Sousa PML de, (ed). *TEENPOWER: tecnologia & inovação na promoção de comportamentos saudáveis em adolescentes*. 1ª ed. Leira: Grácio Editor; 2019 [acesso 2021 Jul 29]. p. 49–65. Disponível em: https://teenpower.ipleiria.pt/files/2019/05/TeenPower-Livro-12_4_2019_FINAL.pdf#page=49
26. Rocha PF da, Neumann KR da S, Pieve JE da, Amaral NF. Obesidade x Sono. *Rev Multidiscip do Nord Min* [Internet]. 2017 [acesso 2021 Jul 29];322–35. Disponível em: https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2017/obesidade_x_sono_102.pdf
27. Voltolini, Bruna Carla; Andrade, Selma Regina de; Piccoli, Talita; Pedebôs, Lucas Alexandre; Andrade, Vanessa. Reuniones de la estratégia saúde da família: un dispositivo indispensable para la planificación local. *Texto & Contexto*. 2019; 28: 1-4. Disponible en: <http://ciberindex.com/c/tc/28020p> [acceso: 10/10/2021]

Scopus	<p>((adolescent) OR (adolescents) OR (adolescence) OR (adolescents, female) OR (adolescent, female) OR (female adolescent) OR (female AND adolescents) OR (adolescents, male) OR (adolescent, male) OR (male adolescent) OR (male adolescents) AND (protective factors) OR (factor, protective) OR (factors, protective) OR (protective factor) AND (obesity) AND (ideal body weight) OR (body weight, ideal) OR (body weights, ideal) OR (ideal body weights) OR (weight, ideal body) OR (weights, ideal body) OR (normal body weight) OR (body weight, normal) OR (body weights, normal) OR (normal body weights) OR (weight, normal body) OR (weights, normal body) OR (ideal body mass) OR (body mass, ideal) OR (body masses, ideal) OR (ideal body masses) OR (mass, ideal body) OR (masses, ideal body) OR (ideal body weight formula) OR (ideal body weight chart))</p>	3.641	14/06/21
WoS	<p>(TS=((Adolescent)) OR ALL=((Adolescents) OR (Male Adolescents) OR (Adolescence) OR (Teens) OR (Teen) OR (Teenagers) OR (Teenager) OR (Youth) OR (Youths) OR (Adolescents, Female) OR (Adolescent, Female) OR (Female Adolescent) OR (Female Adolescents) OR (Adolescents, Male) OR (Adolescent, Male) OR (Male Adolescent))) AND TIPOS DE DOCUMENTO: (Article) AND (TS=((Protective factors)) OR ALL=((Factor, Protective) OR (Factors, Protective) OR (Protective Factor))) AND TIPOS DE DOCUMENTO: (Article) AND (TS=((Obesity))) AND TIPOS DE DOCUMENTO: (Article) AND (TS=((Ideal body weight)) OR ALL=((Body Weight, Ideal) OR (Body Weights, Ideal) OR (Ideal Body Weights) OR (Weight, Ideal Body) OR (Weights, Ideal Body) OR (Normal Body Weight) OR (Body Weight, Normal) OR (Body Weights, Normal) OR (Normal Body Weights) OR (Weight, Normal Body) OR (Weights, Normal Body) OR (Ideal Body Mass) OR (Body Mass, Ideal) OR (Body Masses, Ideal) OR (Ideal Body Masses))) AND TIPOS DE DOCUMENTO: (Article)</p>	44	14/06/21

ADOLEC: Biblioteca Virtual em Saúde do Adolescente; BDEF: Base de Dados em Enfermagem; CINAHL: *Cummulative Index to Nursing and Allied Health Literature*; LILACS: Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde; Medline/PubMed: *National Library of Medicine and National Institutes of Health*; WoS: *Web of Science*.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

INTERVENÇÕES ARQUIVÍSTICAS NA ARTE DO GRAFITE E A PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA SOCIAL POR MEIO DE REPOSITÓRIOS DIGITAIS

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 14/02/2022

Alisangela Aparecida da Silva Santos

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Londrina – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9755243807054869>

Alexandre Fernal

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus Marília
Marília – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/6737856612276260>

Gustavo Menon Miranda

Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Londrina – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/2665995663805619>

RESUMO: O grafite é uma forma de arte urbana com vestígios originários desde a antiguidade, precisamente no período do Império Romano, no qual o homem sentia a necessidade de registrar seus conhecimentos e preservar a memória, por meio de desenhos produzidos nas paredes. Séculos depois, esses desenhos foram codificados e apresentados às sociedades como uma forma de registro do cotidiano Romano. Entretanto, foi no ano de 1970, nos Estados Unidos da América, que o grafite ganhou maior visibilidade associado à musicalidade do *hip hop* e se espalhou pelas periferias americanas. No Brasil, a produção do grafite foi introduzida nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, com as características americanas, porém,

com uma personalidade brasileira nos traços dos desenhos. No campo da representação do conhecimento, as produções iconográficas do grafite se moldam como uma forma de manifestação artística subjetiva da expressão entre o autor e a sociedade. A arte do grafite pode ser classificada como uma manifestação artística de cunho político, social, educativo e de preservação da memória. O presente trabalho tem como objetivo relacionar a memória coletiva e social dos moradores do bairro Vista Bela localizado na cidade de Londrina - Paraná, região sul do Brasil com a iconografia do grafite produzida no espaço urbano. Realizou-se um estudo descritivo, exploratório, aplicada e documental acerca da literatura científica em língua portuguesa em teses, dissertações, livros e artigos. Como resultado demonstrou-se no contexto da Arquivologia, os benefícios das ações arquivísticas para o fortalecimento da materialidade da memória social e preservação dos registros iconográficos do grafite, os quais se consolidam por meio dos tratamentos arquivísticos do acervo a ser criado e da preservação dos registros por meio de repositórios digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Arte do grafite. Preservação. Memória Social. Repositórios digitais.

ARCHIVISTIC INTERVENTIONS IN GRAPHITE ART AND THE PRESERVATION OF SOCIAL MEMORY THROUGH DIGITAL REPOSITORY

ABSTRACT: The graffiti is a form of urban art with traces originating from antiquity, precisely in

the period of the Roman Empire, in which man felt the need to record his knowledge and preserve memory, through drawings produced on the walls. Centuries later, these drawings were codified and presented to societies as a way of recording Roman daily life. However, it was in the 1970s, in the United States of America, that graffiti gained greater visibility associated with hip hop musicality and spread throughout the American peripheries. In Brazil, the production of graffiti was introduced in the cities of São Paulo and Rio de Janeiro, with American characteristics, however, with a Brazilian personality in the traits of the drawings. In the field of knowledge representation, the iconographic productions of graffiti are shaped as a form of subjective artistic expression of expression between the author and society. Graffiti art can be classified as an artistic manifestation of a political, social, educational and memory preservation nature. The present work aims to relate the collective and social memory of the residents of the Vista Bela neighborhood located in the city of Londrina - Paraná, southern Brazil with the iconography of graffiti produced in urban space. A descriptive, exploratory, applied and documentary study was carried out on scientific literature in Portuguese in theses, dissertations, books and articles. As a result, it was demonstrated in the context of Archival Science, the benefits of archival actions to strengthen the materiality of social memory and preservation of iconographic records of graffiti, which are consolidated through the archival treatments of the collection to be created and the preservation of records through digital repositories.

KEYWORDS: Graffiti art. Preservation. Social Memory. Digital repositories.

1 | INTRODUÇÃO

A arte do grafite originária de uma cultura pré-histórica, denominada como marginalizada na década de 1980, e representada atualmente como símbolo de manifestações, informações e cultura, sofreu transformações sociais ao longo do tempo, assim os detentores das técnicas para a produção da arte, como os expectadores que dela prestigiavam a cada encontro.

O presente trabalho tem como objetivo relacionar a memória social dos moradores do bairro Vista Bela localizado na cidade de Londrina - Paraná, região sul do Brasil com a iconografia do grafite produzida no espaço urbano.

O estudo pautou-se em conhecer o universo do grafite, a implicação da arte urbana na sociedade e na perspectiva de preservar a memória social utilizando-se de ferramentas das tecnologias da informação. Em se tratando de uma pesquisa social, Minayo (2001), identifica como característica predominante o conhecimento do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, fenômenos implícitos na abordagem da modalidade da pesquisa.

Barros e Lehfeld (2007) definem etimologicamente a palavra metodologia de origem grega, como um caminho do estudo, assim a metodologia “corresponde a um conjunto de procedimentos a ser utilizado na obtenção do conhecimento” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 2). Sendo o método, o caminho ordenado e sistemático para se chegar ao fim com o uso de procedimentos técnicos que garantem a legitimidade científica do saber obtido.

Desta forma, o presente trabalho define-se em relação aos procedimentos metodológicos como sendo uma pesquisa quanto aos objetivos de cunho exploratório e descritivo, com uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza aplicada, utilizando-se de procedimentos técnicos de análises documentais acerca da literatura científica em língua portuguesa em teses, dissertações, livros e artigos.

Na pesquisa aplicada o pesquisador “[...] é motivado pela necessidade de conhecer a aplicação imediata dos resultados. Contribui para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata ao problema” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 93). A definição de qual abordagem será adotada está estritamente relacionada à caracterização do objeto a ser investigado.

Em relação aos objetivos, Gil (2008, p. 41) conceitua que as pesquisas exploratórias “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícitos ou a constituir hipóteses”, aprimoram as ideias e descobertas das instituições, tornando-se flexíveis às variáveis do estudo.

Corroborando com Gil (2008), Severino (2016, p. 132) descreve que a “Pesquisa exploratória busca levantar informações sobre determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestações desse objeto”. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2008, p. 42), assim, por meio dos instrumentos de coleta evidencia as características da população a ser estudada.

O desenvolvimento da pesquisa documental faz-se em meio a documentos textuais, audiovisuais, iconográficos, sonoros e quaisquer documentos relacionados ao objeto de investigação, localizados em órgãos públicos e privados em diversos suportes. Podem ser coletados na forma pura, ou seja, que não sofreram intervenções analíticas, e/ou em circunstâncias denominadas como fonte secundária, ou seja, documentos provenientes de outra fonte de informação (GIL, 2008).

2 | ARTE DO GRAFITE

O colorido dos traços e contornos das imagens produzidas na arte do grafite desperta no observador um misto de sentimentos e sensações, um desejo empiricamente interpretativo e um resgate temporal a memória diante da complexidade das manifestações presentes na obra. O percurso da arte ao longo da história da humanidade sempre foi representada como uma forma de expressão e comunicação, Farthing (2011) afirma que a arte esteve presente em diferentes épocas, por meio de diversas técnicas, influências, suportes, e acompanhou a chegada da sociedade contemporânea.

Desde a Antiguidade o registro de palavras, frases e desenhos em paredes estava associado ao modo de expressar algo. As origens do grafite remontam da pré-história, por meio de pinturas rupestres e escritas das civilizações greco-romanas. Apresentam-se na

forma de expressão artística contemporânea que incide no espaço urbano representado por múltiplas manifestações de cunho social, cultural político (NOGUEIRA, 2009).

A proximidade das pessoas com as representações das manifestações sociais, culturais e políticas por meio do grafite se faz presente com a passagem dos anos e com as transformações das sociedades (LIMA, FRANCISCO, SANTOS, 2016).

Os espaços de concreto utilizados para a confecção do grafite como muros, paredes de casas, fachadas de prédios e pilastras de viaduto, são denominados suportes urbanos e classificados como espaços públicos ou privados, de utilização interna ou externa (SILVA, 2008).

O grafite surge como uma forma de expressão e manifestação norte americana na década de 1970, os movimentos populares eram liderados em grande maioria por negros e índios que habitavam nas periferias dos grandes centros urbano dos Estados Unidos. As reivindicações de cunho social e político, anos mais tarde tornaram-se manifestações artísticas presentes não só nas regiões periféricas, mas também em exposições de museus e centros culturais das grandes metrópoles (TARTAGLIA, 2013).

A poluição visual foi empregada como uma das características do movimento de pichação, letras e símbolos sem coloração, com uma linguagem peculiar, não agradou aos críticos de arte e tão pouco a sociedade. Na década de 1980 os movimentos de pichação e grafite eram reconhecidos, por grande parte da população como sendo um movimento único. Buscando se distanciar da imagem negativa e apresentar uma característica artística nos atos de protestos, os grafiteiros adotaram a diversidade das cores e os traçados brasileiros como características essenciais para a identidade do grafite.

A imagem estática torna-se o símbolo da produção artística, é o registro da arte, da informação, da memória individual, coletiva e social. Porém, esses registros estão sujeitos a intervenções de diversos tipos, intervenções naturais, como enchentes, incêndios, deterioração ao longo do tempo, ou intervenções humanas, como atos de vandalismo destruindo o suporte, designações por parte de agentes públicos a apagar as imagens, acidentes de trânsito causando a destruição total ou parcial do grafite no concreto.

Nessa direção, Albuquerque (2004) trata o grafite como arte e comunicação, e vai além dessa conceituação considerando o grafite como um canal alternativo de informações. Todavia, o conjunto da obra sofre ações de desgaste ao longo do tempo, transformação e destruição, como citado anteriormente, moldando assim, o grafite como caráter efêmero, comprometendo a perpetuação da memória.

Sendo assim, tais ações descritas pela autora são iminentes de ocorrer, porém, a produção do grafite registrado pode ser mantida por meio de acervos físicos e/ou digitais, criados objetivamente para a manutenção da preservação e da difusão das obras, destituindo a característica efêmera explicitada na existência do grafite. No Brasil, as primeiras manifestações do grafite ocorreram na cidade de São Paulo em 1980, e na cidade do Rio de Janeiro na década de 1990, diretamente ligadas ao movimento do *hip hop*.

3 | RELAÇÕES DA MEMÓRIA SOCIAL COM A ICONOGRAFIA DO GRAFITE PRODUZIDA NO ESPAÇO URBANO

Há 03 anos a arte do grafite está presente nos muros das casas e escolas municipais e estaduais do bairro Vista Bela, região norte da cidade de Londrina, estado do Paraná, no Brasil.

O investimento em políticas públicas no bairro iniciou-se no ano de 2015 por intermédio do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC), cerca de 30 adolescentes participaram de oficinas musicais ministradas pelo músico e professor da Universidade Estadual de Londrina, Grafiteiro é o artista que pinta nas ruas e imprime sua marca na paisagem urbana da cidade em que vive. Caráter passageiro, transitório, de pouca duração.

Movimento de caráter político e cultural originado nos Estados Unidos durante os anos 1970 e 1980, como forma de resistência das populações negras e latinas em guetos urbanos. João de Carvalho e pelo *rapper* e educador social, Leandro Palmerah, morador do bairro desde 2012 (PARODI, 2016).

Resgatando as raízes do *hip hop*, o projeto intitulado - Para além das fronteiras do *Hip Hop*, o projeto oferecia aos adolescentes aulas de música com uma abordagem interativa entre a música e outras áreas do conhecimento com conteúdo das ciências humanas e exatas (PARODI, 2016).

Com o crescente interesse dos jovens da comunidade, em 2016 foi organizada a primeira edição do *Block Party*, traduzindo para o português, Festa de Quarteirão. O evento foi organizado por Leandro Palmerah e contou com a presença de educadores sociais que promoveram a interação das pessoas das comunidades em ações culturais como contação de histórias, oficinas de teatro, apresentações musicais, apresentações circenses e a inserção do grafite na comunidade com a implantação do projeto – Aqui a Vista é Bela. (PARODI, 2016). Nove grafiteiros da cidade de Londrina, Araçongas e Curitiba, todas no estado do Paraná deixaram suas marcas no bairro. Cada grafiteiro tem o seu estilo, que traz uma mensagem de luta contra a exclusão social, contra o racismo, marco característico do *hip hop*.

O primeiro muro a receber a intervenção do grafite foi o do Centro Municipal de Educação Infantil Irmã Nívea, a evolução das cores e dos traçados elaborados pelos grafiteiros era observada por crianças moradoras do baixo, conforme é apresentado na figura abaixo.



Figura 1: Grafiteagem do muro no CMEI Irmã Nívea

Fonte: Jornal Bonde, 2016.

Nos primeiros estudos de Albuquerque (2004) acerca das manifestações presentes na arte do grafite, a autora reafirma as contribuições das intervenções do grafite na forma de protesto, e corrobora atribuindo outras características do grafite para a sociedade quando diz que “[...] o grafite seja entendido como obra de arte, divertimento, marketing ou documento contestatório (ALBUQUERQUE, 2004. p.14).

A figura 1 representa o divertimento exposto pela autora, a imagem mostra três garotos conhecendo a produção do grafite e participando da diversidade cultural presente no bairro, a arte urbana como expressão da cultura popular.

Em fevereiro de 2019, o projeto – Aqui a Vista é Bela – patrocinado pela prefeitura de Londrina, por meio do PROMIC, deu início terceira fase de produção do grafite nos muros em dez casas, previamente autorizada pelos moradores. No mesmo molde da primeira edição da *Block Party*, realizada em 2016, o evento contou com a presença de educadores sociais em oficinas de contação de histórias, músicas, dança e arte circense.

Os grafiteiros Carão, Napa, Hugo, Ivan Theodoro, Sabotage, Isaac, Dimas e Andy, artistas de renome nacional e atuante em projetos sociais nos estados do Paraná e São Paulo, reuniram-se para encerrar a terceira edição do projeto (GONÇALVES, 2019).

O projeto – Aqui a Vista é Bela – transformou a rotina dos moradores do bairro, os desenhos dos grafites estimularam o pensamento crítico das pessoas, o grafite aproximou os moradores das atividades culturais e fortaleceu a identidade social do lugar.

As intervenções artísticas no bairro provocou mudanças significativas tanto na paisagem urbanística da região como no convívio e interação social entre os moradores. As oficinas proporcionadas pela Secretaria da Cultura do município de Londrina, representantes do bairro e voluntários do grafite proporcionou grande relevância no contexto social buscando a integração de jovens com a música, educação, arte e entretenimento.

As origens do grafite foram ramificadas e atualmente o bairro Vista Bela tornou-se um atrativo turístico para conhecedores da arte e visitantes que se surpreendem com tamanha magnitude dos traçados nos muros das casas e das escolas, desmistificando a ideia de que o urbano é caracterizado pelo cinza das metrópoles, o urbano também merece e precisa de um colorido artístico nas periferias.

A figura 2 mostra o muro de uma residência grafitado.



Figura 2: Imagem do bairro Vista Bela, Londrina, Paraná.

Fonte: Acervo pessoal Palmerah (2022).

O grafite produzido na figura 2 representa a visão geográfica do bairro, o olhar a respeito do bairro, o desenvolvimento ao longo do tempo, as casas populares caracterizadas pelas instalações de captação da energia solar, de acordo com o projeto de engenharia original.

A figura 3 mostra o grafite produzido em um muro residencial do bairro Vista Bela e a frente o idealizador das ações culturais e educativas realizadas na comunidade ao longo dos quatro anos, Leandro Palmerah exerceu e exerce o papel social do profissional frente a uma realidade esquecida.

A mudança social na comunidade iniciou por oficinas de música, em que o objetivo principal era inserir o jovem em ações construtivas para a vida pessoal e profissional, excluindo a possibilidade de participação em ações de violência e uso de drogas. Adquirindo recursos públicos e recebendo a colaboração voluntária de parceiros nos projetos, o educador social proporcionou transformações urbanas, sociais e culturais por intermédio do grafite.



Figura 3: Grafite de muro residencial

Fonte: Acervo pessoal Palmerah (2022).

As iniciativas públicas para promoção da cultura do grafite limitam-se ao processo de produção. A manutenção do grafite, registro por meio físico ou digital, documentação e difusão da arte do grafite não estão contemplados pelas políticas públicas, ainda neste contexto, Souza (2013), menciona a falta de tratamento documental em relação ao grafite. O tratamento da arte de Rua no Brasil é corriqueiramente utilizado em referência à atividade dos grafiteiros, mas é uma classificação polivalente, não circunscrita exclusivamente ao mapeamento de pinturas, gravuras e inscrições desenvolvidas nos ambientes construídos

dos centros urbanos (SOUZA, 2013, p. 85).

Para preservar e promover a difusão das imagens de painéis dos grafites produzidos por artistas renomados, uma plataforma digital foi desenvolvida e lançada em 2011 pela Google com a colaboração de instituições de arte mais aclamadas no mundo (Google Art Project, 2019).

A plataforma Google Art Project possui ferramentas que permitem aos internautas explorarem as obras dos catálogos, acessando informações acerca das obras e artistas presentes nos diversos museus espalhados pelo mundo sem necessitar de deslocamento geográfico (LIMA, FRANCISCO, SANTOS, 2016).

Na plataforma está indexada murais de grafites produzidos em diversos países como os intitulados: Graffitimundo em Buenos Aires na Argentina, Galeria de Arte Urbana em Lisboa, Portugal e o Street Art Museum em Amsterdam localizado nos Países Baixos (Google Art Project, 2019).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização do passado registrado nos muros da cidade é uma característica comum às sociedades contemporâneas, Jardim (1995) reafirma as palavras de Lodolini (1990) quando relata que desde a antiguidade o homem demonstrou conservar sua própria memória por meio de grafites e desenhos, um grupo social seria impossível de existir sem o registro da memória (LODOLINI, 1990 *apud* JARDIM, 1995).

O registro e conservação da memória social da sociedade acompanhou as inovações tecnológicas sendo inserida constantemente nos repositórios digitais como meio seguro de manter a integridade do passado.

A arte do grafite como símbolo da ação humana em manifestações culturais, políticas e educacionais deixou de ser vista apenas no local em que foi produzida, o meio digital atua como base para a expansão da arte ultrapassando os limites geográficos, desta forma, a importância de relacionar o estado da arte com a tecnologia se faz cada vez mais presente nas sociedades atuais, e nas futuras, como ferramenta para a difusão da arte, da comunicação e da memória social.

Arquivisticamente, o uso dos Repositórios Digitais como bases de dados *on line* na produção e registros das intervenções do grafite no bairro Vista Bela, representará de forma organizada todas as informações registradas nos diversos suportes a serem utilizados. Propiciará benefícios reais quanto a preservação da memória social e recuperação das informações, contribuindo na elaboração de projetos de difusão do grafite, do bairro, de contextos sociais implícitas nas ações humanas, apresentando de forma abrangente um grupo até então isolado de toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. C. O grafite como canal alternativo de informações: caminhos para uma discussão interdisciplinar em ciência da informação. 2004. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 3, 8-15. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/96>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2007. 3 ed. São Paulo, Person Prentice Hall.

SILVA, A. A.; NUNES, J. V.; SILVA, A. W. C. Festival Concreto: grafite e mediação cultural em Fortaleza. 2018. **Informação em Pauta**, v. 3, n. 2, p. 99-120. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/39647>. Acesso em 04 fev. 2022.

SOUZA, D.C. A. **O olho ocidental e o gosto**: uma leitura sociológica do processo de legitimação do grafite como expressão artística no Brasil. 2013. 211f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.iesp.uerj.br/wpcontent/uploads/2017/06/Tese_David-de-Souza.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

FARTHING, S. **Tudo sobre arte**: os movimentos e as obras mais importantes de todos os tempos. 2011. Tradução de Paulo Polzonoff Júnior et al. Rio de Janeiro: Sextante.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 2002. 4 ed. São Paulo.

GITAHY, C. **O que é graffiti**. 1999. São Paulo: Brasiliense.

GONÇALVES, J. **Projeto Aqui a Vista é Bela colore bairro na região norte**. Prefeitura de Londrina. 2019. Disponível em: https://www.londrina.pr.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=31628:projeto-aqui-a-vista-e-bela-colore-bairro-na-regiao-norte&catid=82:assistencia-social&Itemid=969. Acesso em: 04 fev. 2022.

GOOGLE. 2019. Google Art Project. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/partner?hl=pt-BR>. Acesso em: 04 fev. 2022.

JARDIM, J. M. A invenção da memória nos arquivos público. 1995. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v.25, n.2, 01-13. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/viewFile/439/397>. Acesso em: 04 fev. 2022.

LIMA, F. R. B.; FRANCISCO, J. B.; SANTOS, P. L. V. A C. Superfícies alteradas: a condição dos grafites nos espaços urbanos de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 17., 2016, Salvador. **Anais [...]** Salvador: EDUFBA, 2016. 01-18. Disponível em: <http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2016/enancib2016/paper/viewFile/3641/2271>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 2001. Petrópolis: Vozes.

NOGUEIRA, C. A. (Im) permanência do traço: rastro, memória e contestação. 2009 **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 2, n. 2, 01- 15. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/35>. Acesso em: 04 fev. 2022.

PARODI, A. M. **Domingo Diferente** – Um pouco de arte e alegria no Vista Bela. 2016.

BONDE. Nosso Dia. Disponível em: <https://www.bonde.com.br/jornal-nosso-dia/noticias/domingo-diferente-um-pouco-de-arte-e-alegria-no-vista-bela-470418.html>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2016. 24ed. São Paulo: Cortez Editora.

SILVA, W. A trajetória do graffiti mundial. 2008. **Revista Ohun**, ano4, v. 4, 212-231. Disponível em: http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/Wiliam_Silva.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

SPINELLI, L. Pichação e comunicação: um código sem regra. 2015. **Revista Logos**, v. 14, n. 1, p. 111-121. ISSN 1982-2391. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/15234>. Acesso em: 04 fev. 2022.

TARTAGLIA, L.R.S. A paisagem e o grafite na cidade do Rio de Janeiro. 2013. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 7, 191-202. Disponível em: http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagcrj/wp-content/uploads/2016/11/e07_a7.pdf. Acesso em: 04 fev. 2022.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19: O QUE REVELAM DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL?

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 10/02/2022

Lucineide Alves Batista Lobo

Universidade de Brasília
Brasília - DF

<http://lattes.cnpq.br/5478451560208467>

Solange Alves de Oliveira-Mendes

Universidade de Brasília
Brasília - DF

<http://lattes.cnpq.br/5789165626861864>

RESUMO: Esse estudo objetivou analisar os processos didáticos e pedagógicos da alfabetização e do letramento nesse período de ensino remoto, decorrente da pandemia da COVID-19. A finalidade é entender como os/as docentes estão encaminhando a prática e que meios têm utilizado para promoverem a apropriação da escrita alfabética, bem como a autonomia na leitura, compreensão e produção textuais. A pesquisa foi realizada numa escola pública do Distrito Federal, localizada na Região Administrativa de Planaltina, nos três primeiros anos do ensino fundamental. Teoricamente, está ancorada em autores/as, tais como: Ferreiro e Teberosky (1999); Morais (2012; 2019); Oliveira (2004) e Soares (2018; 2020). A pesquisa é de natureza qualitativa e, para a produção dos dados, recorreu-se à técnica grupo focal realizada com quatro professoras alfabetizadoras da instituição. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo temática (BARDIN,

1977). Os resultados apontaram que as docentes reinventaram suas práticas, estreitaram as relações profissionais e se fortaleceram com um trabalho coletivo e coordenado. Elencaram como ponto positivo os momentos de formação que foram proporcionados nesse período.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização, letramento, pandemia, ensino remoto.

THE ALPHABETIZATION PROCESS IN THE COVID-19 PANDEM: WHAT DO TEACHERS FROM A PUBLIC SCHOOL IN THE FEDERAL DISTRITO REVEAL?

ABSTRACT: This study aimed to analyze the didactic and pedagogical processes of literacy and literacy in this period of remote teaching, due to the pandemic of COVID-19. The purpose is to understand how teachers are conducting their practice and what means they have been using to promote the appropriation of alphabetic writing as well as autonomy in reading, comprehension and text production. It was carried out in a public school in the Federal District, located in the Planaltina Administrative Region, in the first three years of elementary school. Theoretically, it is anchored in authors, such as: Ferreiro and Teberosky (1999); Morais (2012, 2019); Oliveira (2004) and Soares (2018, 2020). The research is qualitative in nature and, for data production, the focus group technique was used with four literacy teachers from the institution. For data treatment, we used thematic content analysis (BARDIN, 1977). The results indicated that the teachers reinvented their practices, strengthened their professional relationships and became stronger with a collective and coordinated work. They

mentioned as a positive point the training moments that were provided during this period.

KEYWORDS: Literacy, literate, pandemic, remote teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Em tempos de isolamento social, temos experimentado, com a suspensão das aulas presenciais, uma série de questionamentos referentes ao processo de alfabetização, leitura e produção de textos. Sabemos que o contato dos professores com os estudantes é imprescindível e insubstituível, contudo, foi necessário criar novas estratégias para dar continuidade ao desenvolvimento das crianças, tendo em vista que é necessário utilizar os recursos disponíveis no momento, objetivando minimizar os efeitos ocasionados pelas medidas preventivas de segurança e evitar a propagação da COVID-19.

Considerando esse contexto atual e visando o compromisso da escola em garantir o acesso aos meios dispostos para a concretização da alfabetização, elencamos como objetivo compreender como o trabalho docente vem sendo encaminhado, de modo que os estudantes alcancem a apropriação autônoma da leitura e da escrita. Buscamos entender como os/as docentes estão direcionando a prática e que meios têm utilizado para promoverem a apropriação da escrita alfabética, bem como a autonomia na leitura, compreensão e produção textuais (letramento). Alfabetizar é uma prática desafiadora, conduzir o trabalho pedagógico, em circunstâncias da pandemia, requer a necessidade de superação de obstáculos sucessivos, cujo trabalho demanda um exercício cooperativo entre professor, equipe pedagógica e família.

Os professores vêm enfrentando dificuldades concretas no processo interativo com os estudantes, o que implica na segregação das classes desfavorecidas no que concerne à aprendizagem que deveria ser garantida pelo Estado, se consubstancializando no **apartheid** educacional, o qual assevera Moraes (2012). Conforme o autor, no Brasil coexiste um sistema de ensino separatista que convive sem maiores argumentações, e se destinam a públicos distintos: um à classe média e aos burgueses e outro endereçado às classes populares. Acrescentamos que toda essa problemática excludente esboçada aparece ainda mais fortalecida nesse cenário pandêmico.

A partir desse contexto, para a superação dessa desigualdade, é preciso que nos debrucemos sobre os fatores que influenciam essa disparidade, e asseguremos o direito à educação que é facultado a todos, considerando, inclusive, esse cenário com a configuração reforçada pela pandemia, onde essas práticas estão sendo muito mais desafiadoras.

É importante sublinhar que se trata de um estudo de abordagem qualitativa. Os dados produzidos foram obtidos por meio da realização de um grupo focal com quatro professoras alfabetizadoras na Coordenação Regional de Ensino de Planaltina – Distrito Federal, no primeiro semestre de 2021. Para analisar os dados, recorreremos à análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). Seguimos com a tessitura teórica que ancora a pesquisa.

2 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: NOVOS DESAFIOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA?

De acordo com o que fora assinalado anteriormente, entendemos que a criança, em processo de alfabetização, tem o direito de avançar na compreensão do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012) que é o objeto intrínseco de conhecimento na aprendizagem da leitura e da escrita. Esse sujeito compreende, nesse percurso, que “a palavra oral é uma cadeia sonora independente do seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades” (SOARES, 2020, p. 43), passando, assim, a integrar o conjunto de conhecimentos internalizados.

Tendo em vista as contribuições que a teoria da psicogênese da língua escrita promoveu a respeito da apropriação do sistema de escrita alfabética, desde então considerado como sistema e não código, ressaltamos a existência do reconhecimento da ação dos sujeitos na aprendizagem. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31), o método pode ter a função de favorecer, ou não, a apropriação do conhecimento, contudo, “não pode criar aprendizagem”. Significa que a aquisição do conhecimento resulta da atividade, do esforço cognitivo para tecer suas próprias construções, sendo intelectualmente ativo, conforme explicita as autoras. Não queremos, com isso, tirar de cena o papel do/a docente nessa empreitada.

Diante do exposto, ainda temos debates calorosos acerca dos métodos que se devem utilizar e incongruências no cenário político, desrespeitando anos de concentração de esforços dedicados à pesquisa e relevantes contribuições fomentadas no campo da alfabetização, no Brasil. Podemos exemplificar pela Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 27), documento que veio ratificando a utilização de um único método para alfabetizar nossas crianças: o fônico, justificado no texto do documento citado que a forma de passagem “de uma fase para a outra é o conhecimento e o uso que faz do código alfabético, isto é, das relações entre letras e fonemas” desconsiderando a complexidade inerente desse processo, pois tais sons possuem expresso grau de abstração, de acordo como que acentua Morais (2012).

Conforme ressaltamos anteriormente, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores contribuíram, significativamente, com a teoria da psicogênese da língua escrita, realçando o processo do sujeito cognoscente na apropriação da escrita alfabética. Sendo assim, trazem à tona as relações que quem ensina e quem aprende tem acerca do objeto de conhecimento. De acordo com Oliveira (2004), o protagonismo do estudante é fundamental para o seu desenvolvimento, tendo o professor alfabetizador um papel preponderante no conhecimento sobre o objeto a ser ensinado, a expertise da condução do trabalho didático e o entendimento do processo evolutivo trilhado pelos sujeitos. Com base nesse saber, é que podemos definir como ensinar e em que sequência.

O deslocamento do eixo do campo de como ensinar para a compreensão de como

a criança aprende, configurou-se em desvincular a ancoragem nos métodos tradicionais de alfabetização e direcionar a atenção para o processo de apropriação do sujeito aprendente. Essas discussões teóricas precisam, constantemente, ser revisitadas, discutidas e avaliadas para nortear o processo; outro ponto importante a ser debatido é a contextualização dessa aprendizagem sob aspectos variados, reconhecendo as especificidades inerentes ao letramento, que comunga de singularidades específicas e complementares no campo da aprendizagem da leitura e da escrita.

No processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, são estabelecidos aspectos da leitura e da escrita que se aproximam e se distanciam concomitantemente. Soares (2020) aponta que é preciso desenvolver consciência fonográfica e grafonêmica. No primeiro processo, na leitura ocorre a identificação dos sons da língua, no caso, os fonemas e sua representação gráfica correspondente. No segundo, a escrita, a criança precisa efetivar a relação das letras do alfabeto aos fonemas equivalentes.

Compreendemos que a alfabetização, na contemporaneidade, engloba um conjunto amplo de habilidades linguísticas, partindo do princípio que abarca, além da apropriação da base alfabética de escrita, a autonomia na leitura, compreensão e produção textuais (MORAIS, 2012). Seria o que Soares (2018) aponta como sistema representativo da linguagem oral, ou seja, a faceta linguística da alfabetização. Toda essa complexa tessitura compõe o que consideramos fundamental para os alfabetizandos se inserirem nas práticas de leitura e escrita, visando à promoção da autonomia nas “práticas sociais e eventos de letramento” (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2013, p. 127).

Para avançarmos no processo de leitura e escrita, é necessário que o professor alfabetizador promova oportunidades de reflexão sobre as palavras e também das partes que as compõem. Para discutirmos sobre os procedimentos de apropriação do sistema de escrita alfabética, buscamos os indícios de como essa habilidade metalinguística pode favorecer os sujeitos nas diferentes operações cognitivas que realizam desde a compreensão de que se escreve/grafa com letras e não outros símbolos, até a apropriação da norma ortográfica, considerando, claro, o ano-ciclo que está cursando, visto que esse último objeto de conhecimento acompanha a escolarização.

Cabe ressaltar que a consciência fonológica auxilia na compreensão das relações estabelecidas entre sons e grafia (oralidade e escrita), daí que cabe aos professores fomentar essa proposta na sala de aula, envolvendo, assim, estratégias de reflexão referentes às sílabas das palavras, as rimas, unidades intrasilábicas e, finalmente, o fonema. Sobre esse assunto, Morais (2019) destaca que é preciso fazer um ajuste das propostas de atividades direcionadas, e que dinamizem e sejam promovidos jogos e atividades que desenvolvam a consciência fonológica, respeitando os “diferentes níveis de apropriação do sistema alfabético” (MORAIS, 2019, p. 141).

A seção seguinte versa sobre os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo.

3 | METODOLOGIA

Nessa pesquisa, buscamos compreender as concepções referentes à organização didático-pedagógica do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de alfabetização, no que se refere à apropriação da leitura e da escrita, durante o período de pandemia. Nesse aspecto, nos apoiamos em Certeau (1998) quando designa que os acontecimentos cotidianos são permeados de significações, constituindo o que o autor denomina como as **artes de fazer**.

Nessa trajetória, para realizarmos a produção dos dados, optamos pela técnica do grupo focal, que se caracteriza por ser desenvolvida entre um grupo de pessoas reunidas com o objetivo de discutir um tema (POWELL; SINGLE, 1996).

O grupo focal foi realizado com um conjunto de quatro professoras de uma escola localizada na Região Administrativa de Planaltina-DF, no mês de maio do ano de 2021. Os dados evidenciados na pesquisa foram tratados à luz da análise de conteúdo temática que, segundo Bardin (1977, p. 38), “aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens”. Desse modo, ao analisarmos os dados obtidos nas mensagens, os relacionamos, de modo a realizarmos comparações contextuais. Uma das etapas da análise de conteúdo temática, também priorizada nesse estudo, é a inferência assinalada por Bardin (1977) e Franco (2005).

A seguir, algumas análises do estudo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto forjado pela pandemia, houve, conforme sublinhamos, a migração do ensino presencial para o ambiente virtual, gerando um processo passível de novas formações estruturais, objetivando assegurar a tríade: professor, estudante, objeto de conhecimento e suas diversas relações. O processo de alfabetização se tornou um desafio mediante a necessidade de reconstrução do que foi abruptamente interrompido, sendo importante uma aligeirada adaptação dos professores, estudantes e pais para dar prosseguimento ao ensino da leitura e da escrita.

O trabalho realizado pelas professoras, no campo da alfabetização, demonstrou que houve um fortalecimento das relações profissionais entre os pares, de modo a conseguirem superar os obstáculos que foram se manifestando nessa trajetória, pois as docentes que contribuíram com essa pesquisa sentiam que as dificuldades eram atenuadas à medida que se estreitavam as conexões didático-pedagógicas no planejamento das ações. As docentes expuseram que se serviram dos recursos tecnológicos disponíveis para se comunicarem por meio das plataformas de videoconferência Google Meet e Whatsapp, com o intuito de discutirem, planejarem e avaliarem as ações práticas aplicadas, considerando a necessidade, em muitos casos, de um replanejamento. Esses meios tornaram-se

estratégias significativas para potencializar a prática no cotidiano virtual de aprendizagem.

Desse modo, foi possível evidenciar, também, na tessitura da organização didático-pedagógica das professoras, uma prática que coaduna com o que Chartier (2007, p. 186) preconiza ao expor que “o trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de ‘receitas’, reunidas graças aos encontros e ao acaso”. Destacamos esse ponto porque, por unanimidade, as professoras expressaram como foi e estavam sendo importantes as trocas de experiências entre os pares, as pesquisas realizadas coletivamente com o intuito de resolver situações que se apresentaram nesse período.

Consonante nas narrativas proferidas, as professoras revelaram não se pautar em um único método de alfabetização. A forma que encontraram para solucionar as adversidades encontradas nesse processo, foi empregar vários deles, o que coaduna com Soares (2018) visto que aquelas profissionais, em suas narrativas, sinalizavam em direção a uma perspectiva de alfabetizar letrando, procurando adequar às situações emergentes que surgiam no dia a dia dos encontros virtuais, mesclando e promovendo uma miscelânea de procedimentos, uma reorganização da prática em que refletiam e a reconheciam como a melhor opção, a mais representativa, o **saber-fazer** que se estabelecia no cotidiano, esclarecido no íterim do espaço de atuação (CERTEAU, 1998).

No campo das tendências identificadas e prioridades observadas, foi recorrente relatarmos, nos três anos constituintes do bloco inicial de alfabetização, a leitura, a escrita e a interpretação textual. Reiteramos que a produção textual foi mencionada parcamente, demonstrando ser uma prática de vultosa dificuldade de condução durante as aulas remotas. Esclarecemos, ainda, que essa atividade é de fundamental importância, devendo ocorrer durante todo o processo de escolarização, inclusive na alfabetização, alinhando-se ao que preconizam Moraes (2012) e Soares (2018). Esse processo integra desde o planejamento da situação didática, até o momento da revisão. Conforme evidenciado nas narrativas, as aulas online não conseguiram atingir todos os estudantes que, por motivos diversos, dentre os quais citamos, por exemplo, a falta de dispositivos tecnológicos de comunicação (celular, tablet, notebook), não acompanharam as aulas no Google Meet, e foram alcançados, apenas, com atividades impressas, sem o acompanhamento das professoras. Outros por falta de internet, aparelhos obsoletos que não condicionavam um acompanhamento qualitativo.

De acordo com as narrativas apresentadas no campo das análises, a consciência fonológica foi explorada nos encontros promovidos pela Plataforma Google Sala de Aula. Nesse cenário, observamos a articulação entre a alfabetização e o letramento, já que as professoras utilizaram parlendas e, a partir desse gênero textual, exploravam as rimas. Além disso, enfocavam a letra inicial e final de palavras, separavam os pedaços dessa unidade linguística com os estudantes oralmente (sílabas), pediam que identificassem as letras que formavam as palavras. Contudo, nem todos os estudantes participaram das aulas na plataforma, o que dificultou a realização do trabalho executado, no que concerne ao

alcance da maioria do grupo-classe nos primeiro, segundo e terceiro anos do BIA.

Apesar do que fora anteriormente enfatizado, o estudo nos revelou que as docentes vinham conferindo à prática um movimento ousado, objetivando alcançar maior número de estudantes por meio dos recursos didáticos, incluindo os digitais: plataforma *online*, apostilas, fotos e vídeos chamadas no Whatsapp, acompanhados pelos vídeos explicativos formulados pelas professoras, vídeos do YouTube, power point produzidos para implementar a alfabetização dos estudantes, traduzido pela vida própria do saber mobilizado na ação docente (CHARTIER, 2007). Conforme a autora salienta, esse saber alcança o terreno de uma coerência impressa no pragmatismo da ação, imbuídas nas estratégias e opções didáticas evidenciadas como necessárias ao momento.

Outro ponto passível de reflexão está balizado na ludicidade que o processo de alfabetização requer, na inserção dos componentes didático-pedagógicos que se diluem em sua essência entre vídeos apresentados e corporificados enquanto elemento concreto possível e disponível nos encontros remotos de aula. Sabemos que uma aprendizagem significativa demanda que essa ludicidade e vivência façam sentido para as crianças. Desse modo, esse campo é um pilar de sustentação para todo esse processo, carecendo de material de apoio e um acompanhamento sistemático, contínuo e coerente, inviabilizado pelas condições ínfimas de acompanhamento docente.

Um aspecto positivo referenciado pelas docentes se concentrou nas possibilidades formativas que foram ampliadas nesse período de pandemia. As oportunidades foram fortalecidas pelas plataformas de videoconferências, minimizando distâncias geográficas e aproximando troca de experiências que antes não era possível de serem concretizadas de forma acessível como se tornou com o uso dos recursos tecnológicos. Foi considerado que houve um avanço em relação ao processo formativo do ponto de vista das professoras alfabetizadoras, em função dos acessos proporcionados, contudo, pensamos ser pertinente atentar ao fato de não ser interessante nos conformamos e nos submetemos a políticas de formação que nos resigne de um debate mais condescendente e de possibilidades de nos posicionarmos frente aos truculentos ataques aos quais temos vivenciado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o estudo que realizamos, compreendemos que as professoras alfabetizadoras estavam construindo notáveis saberes nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a conectarem-se ao novo modelo imposto pela pandemia da COVID-19. O Whatsapp estava sendo uma ferramenta essencial nesse processo, acompanhada pela plataforma do Google Meet. As atividades impressas, condensadas nas apostilas, não perderam seu espaço, e, ainda, eram, segundo as docentes, o único recurso disponível para uma parcela dos estudantes que não tinham acesso aos meios tecnológicos de comunicação, sendo a forma de vinculá-los à escola.

Com relação ao processo de alfabetização, o estudo revelou que as professoras lançaram mão, como esperado, de um ecletismo nos saberes mobilizados na ação, que demonstrou a complexidade do trabalho remoto realizado durante a pandemia, havendo uma interação síncrona com um grupo e uma integração assíncrona com outro. Tudo isso, obviamente, marcados pela desvantagem em relação ao conjunto de estudantes que não tinham acesso aos meios tecnológicos. Notoriamente, esses sujeitos, destituídos de condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem, estavam sendo, ainda, mais prejudicados nesse processo de ensino-aprendizagem durante esse período.

A presença física, que é um fator que contribui, significativamente, com a aprendizagem foi seriamente agravada pelo distanciamento corpóreo, virtual (no caso de alguns estudantes) e familiar de uma parcela das crianças na interação com as professoras, sendo um fator elencado como dificultador para a apropriação da alfabetização das crianças, colaborando, incontestavelmente, com a exclusão social dos sujeitos menos favorecidos do corpo social, aprofundando o fosso da desigualdade que lampeja na sociedade.

Houve, no predomínio das narrativas, que ocorreu maior facilidade com relação ao acesso às formações oferecidas que se distanciavam no espaço geográfico e temporal no acesso e alcance do público alvo, as professoras. Foram várias atividades formativas proporcionadas nesse período direcionado aos/às professores alfabetizadores, podendo, também, compartilhar experiências exitosas, constituindo redes de apoio que vinham fortalecendo a prática alfabetizadora na escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Sílabas, sim! Método silábico, não! In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs.). **Alfabetizar Letrando na EJA: fundamentos Teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (p.113 – 127).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Edição comemorativa dos 20 anos de publicação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

POWELL, Richard Alan. SINGLE, Helen M. Methodology Matters - V. **International Journal of Quality Health Care**. V. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

POTENCIAL DE APROVEITAMENTO DA URINA GERADA PELOS ALUNOS DO CAMPUS ARACAJU DO IFS

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 10/02/2022

Rodrigo Gallotti Lima

Docente, Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/6838783610597692>

Carlos Gomes da Silva Júnior

Discente em Saneamento Ambiental pelo
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/7860322544460441>

Dayana Kelly Araújo Santos

Graduada em Saneamento Ambiental pelo
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/8780458640768579>

Geovane de Mello Azevedo

Graduado em Saneamento Ambiental pelo
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/7730377207253984>

RESUMO: A recuperação de nutrientes contidos nas excretas humanas e a sua recirculação para as áreas agrícolas têm se mostrado como uma alternativa interessante para a diminuição dos impactos ambientais gerados pelo lançamento de excretas sem tratamento nos corpos hídricos, além da redução no consumo de água nas descargas e a diminuição do uso de fertilizantes industriais. O presente trabalho objetivou avaliar

o aproveitamento da urina humana gerada pelos alunos do Campus Aracaju do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe no ano letivo (200 dias) de 2018, bem como seus impactos relacionados. A produção de urina humana foi estimada em l/ano com base na população acadêmica equivalente do referido campus. Por conseguinte, foi possível estimar a economia de energia. Neste sentido, propondo a segregação da urina via uso de mictórios verificou-se a possibilidade de obter significativa economia de recurso hídrico bem com seu respectivo custo dessa água das descargas das bacias sanitárias, uma vez que, ao usar os mictórios, demanda-se significativamente menos água. Diante dos resultados esperados, percebe-se a importância da disseminação de propostas de saneamento sustentável ou eco saneamento, visando contribuições benéficas ao ciclo do nitrogênio.

PALAVRAS-CHAVE: Saneamento sustentável; eco saneamento; urina humana; águas amarelas.

POTENTIAL FOR USE OF URINE GENERATED BY STUDENTS OF IFS ARACAJU CAMPUS

ABSTRACT: The reduction of nutrients contained in human excreta and their recirculation to agricultural areas have also proved to be an alternative for reducing the environmental impacts generated by the release of untreated excreta into water bodies, the reduction in water consumption in discharges and increased use of industrial fertilizers. The present work aimed to estimate the use of human urine produced as students of the Federal Institute of Education and

Education in the academic year (200 days) 2018 related impacts. Human urine production was estimated based on campus population equivalent/year. Therefore, it was possible to estimate the energy savings. In this sense, the segregation of water resources, through the use of urinals, proposing the possibility of obtaining significant water resources, with their fair cost of flushing toilets, since using urinals requires significantly less water. Given the expected results, whether the importance of publicizing sanitation, environmental sanitation projects, the importance or the expected sanitation cycle.

KEYWORDS: Sustainable sanitation; eco sanitation; human urine; yellow waters.

INTRODUÇÃO

Nos últimos séculos foi observada uma grande mudança no cenário mundial, sob o aspecto econômico como também ambiental caracterizado por um intenso aumento da demanda e do consumo de recursos naturais.

Ao longo do tempo estudos importantes foram publicados sobre as alterações do Nitrogênio reativo (N_r) no ambiente através de diversas atividades como à queima de combustível fóssil, uso de fertilizantes químicos na produção de alimentos, descarte de efluentes domésticos e industriais, queima ou supressão de vegetação.

Pesquisadores como Jan Willeim Erisman, James Galloway e a INI- International Nitrogen Initiative apontam que a transformação do (N_2) em sua forma reativa (N_r), causam diversos impactos indesejáveis que influenciam significativamente na perda da biodiversidade através de acidificação e eutrofização.

De acordo com Galloway (2004), estudos indicam que a produção agrícola é um dos grandes responsáveis pelo crescente aumento do N_r , contribuindo para as mudanças climáticas. Com o advento da evolução da agricultura e o aumento populacional, intensificou a utilização dos fertilizantes, ocasionando diversos danos ambientais (AQUINO, 2009).

Segundo Nascimento, Kiperstok e Barduque (2010) estima-se que 80% do fertilizante produzido é liberado para o meio ambiente e que apenas 20% destes nutrientes seriam de fato aproveitados. Ainda convém ressaltar que 90% deste N consumido são excretados pelos humanos e seguem para o sistema de esgoto (BAKER, 2001). A quantidade de urina excretada pelo organismo humano varia muito de um indivíduo para outro, em função da idade, dos hábitos alimentares e das atividades desenvolvidas. Para as mulheres, o valor padrão é de 300 a 400 ml, para os homens 400 a 600 ml (SOUSA et al., 2009; TILLEY et al., 2014).

Ao analisar a composição do esgoto sanitário, observa-se que a urina é a fração que contém a maior parte de nutrientes, aproximadamente 80% de N , 55% de P e 60% de K (JOHANSSON, 2000). A utilização da urina se torna bastante apropriadas para o uso na agricultura e, na maioria dos casos, até melhores do que as encontradas nos fertilizantes artificiais (SIDA, 1995). Se todos esses nutrientes fossem recirculados, o uso desses fertilizantes industriais poderia ser reduzido entre 35% a 45%, sendo que somente a urina

poderia substituir de 20% a 25% (JÖNSSON, 1994 *apud* LIND, 2001).

Valido destacar que a utilização de fertilizantes industriais ocasiona um dispendioso custo energético para sua produção, já em contrapartida a urina humana, que contém concentrações significativas de nutrientes, caso não reaproveitada elevam um alto custo, pois necessitam de tratamento para retirada dos nutrientes.

Neste âmbito diante da ineficiência do atual modelo de saneamento emerge-se um novo paradigma na área de saneamento que se propõe a concebê-lo de modo mais holístico, compreendendo a relação entre meio ambiente e desenvolvimento com a proposta de melhor aproveitamento de nutrientes das águas amarelas, bem como de evitar que o N₂ seja lançado no ambiente causando diversos impactos ambientais, inclusive o desbalanceamento do Biogeociclo do N. Importante destacar que o Biogeociclo do N é um dos mais importantes faz parte da composição das proteínas, clorofila, enzimas, aminoácidos e outras substâncias orgânicas. Ao ser metabolizado e excretado, o N segue para a rede de esgoto que, se tratado, é de difícil remoção, quando não tratado, segue in natura para mananciais promovem impacto na biota aquática.

Desta forma o caminho para sustentabilidade implica tanto em ações de desconstrução de lógicas e rotinas ambientalmente equivocadas, como, para uma construção pautada nas boas práticas tendo em vista o caráter preventivo das ações. Neste viés, algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e no mundo estão atuando ativamente. Desta forma, este importante conceito preza pela minimização de impactos ambientais a exemplo da redução do uso de fertilizantes industriais, que na maioria das vezes contém metais pesados e outros resíduos perigosos que vem contribuindo para processos de eutrofização dos corpos hídricos e trazendo graves consequências tanto para a biota aquática, quanto para o abastecimento de água para usos domésticos e industriais (PASTOR ET al., 2008).

As técnicas de separação da urina, já são realizadas, há muitos anos e seus benefícios já são aproveitados em muitos países no mundo, e exemplo da Suécia (JOHANSSON, 2001). Um exemplo é a significativa economia de água e de energia, resultante do gerenciamento alternativo das águas amarelas.

Porém, apesar dos diversos pontos positivos do reaproveitamento da urina, a implantação deste sistema enfrenta vários desafios no âmbito social e cultural além de necessárias mudanças nos sistemas hidráulicos.

Dentro deste contexto, esta pesquisa promoveu a caracterização quali-quantitativa, e estudou potencial de reutilização da urina humana com vistas ao seu aproveitamento como fertilizante natural agrícola.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada nas dependências do Instituto Federal de Sergipe-IFS Campus Aracaju, que buscou estimar a produção de urina, da massa de nitrogênio e da

economia de água e de energia a partir do quantitativo de professores ativos no ano de 2018.

Com base no quantitativo de professores foi estimada a produção anual de urina excretada. Convém ressaltar que tal estimativa será referente aos 200 dias úteis (correspondente a um ano letivo). Para estimar população que usa os sanitários das edificações analisadas e a frequência diária de uso destas para urinar, foram utilizadas as seguintes informações:

- Segundo WHO (2006), um adulto produz entre 0,8 e 1,5 l de urina diariamente. No presente trabalho considerou-se como 1 l de urina por pessoa/dia.
- De acordo com Gonçalves (2006), um adulto usa em média o sanitário 5 vezes ao dia. Em uma, destas cinco vezes, o usuário defeca e nas demais somente urina, ou seja, 4 vezes. Logo, para cada ida de um adulto ao sanitário, considerou-se 0,2 l como o volume de urina produzido;
- Segundo Jonsson e colaboradores (2004), a massa de N contida na urina produzida anualmente por um adulto é de 4 kg ($\sim 11 \text{ g N dia}^{-1}$). Logo, para cada ida de um adulto ao sanitário, produz-se 2.2 g.

Portanto, uma vez estimada a produção anual de urina, foi calculada a massa de N e os volumes gerados de “águas amarelas” no Campus. A partir da urina produzida no campus, foi estimado o potencial de produção de grãos (pela urina equivalente à quantidade de fertilizante necessário a tal produção). Em seguida, foi determinada a quantidade de pessoas adultas que poderiam ter supridas suas necessidades anuais calóricas e proteicas com esses grãos.

População Equivalente

Como se trata de uma população acadêmica, que tem horários heterogêneos em uma instituição de ensino, esta pesquisa buscou uma metodologia que padronizasse esses horários tendo como base ponderações. Neste caso, optou-se pelo uso da metodologia abordada no trabalho de Nakagawa (2009) denominada População Equivalente. A população equivalente refere-se no caso de pessoas que apresentam um horário não contínuo, mas, equivalente a permanência do indivíduo a um horário contínuo. É definido como População Consumidora Equivalente (PE) o usuário integral que passa 8 horas/dia, durante 5 dias/semana. Para tanto, os professores que trabalham 40 horas semanais foram considerados fator igual a 1, para os demais funcionários foi adotado um peso proporcional à carga horária.

Estimativa quantitativa e financeira da energia a ser poupada

Segundo Kiperstok e colaboradores (2010) Ao utilizar a urina ao invés do fertilizante, sabe-se que aproximadamente 24,5 kWh/kg (N), são poupados. Diante disso, considerou-se a massa total anual de N produzida no campus multiplicada por 24,5 kWh para obter o potencial da energia elétrica a ser poupada. Em seguida, para estimar o custo dessa

economia em R\$, multiplicou-se o total de kWh poupado pela tarifa de energia cobrada fora do horário de ponta ao IFS.

Simulação financeira da economia de água

Segundo a Sabesp (2019), considerando uma bacia sanitária em perfeitas condições de uso, com válvula e tempo de acionamento de 6s gasta-se em média 12l de água por descarga, já o estímulo do uso de mictório pode promover a redução do consumo de água, em média, de 38% do consumo total das bacias sanitárias, de acordo com a Sabesp (2019), o mictório tem um consumo de água de 2l por descarga. Diante do volume de água a ser poupado devido a substituição das bacias sanitárias por mictórios, estimou-se o valor em R\$ a ser economizado. Essa estimativa se baseia-se nas tarifas relativas às três faixas consumo (< 10m³; entre 11 e 50m³, e > 50m³) de prédios públicos praticadas pela DESO. Com o intuito de não superestimar a economia financeira, inicialmente será realizado o cálculo mensal e, por fim, alcançou-se o montante do potencial economizado ao longo do ano.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos horários dos professores ativos no ano letivo de 2018/1 e 2018/2, foi calculada a PE no Campus em estudo, onde considerou os professores com carga horária de 40h e 20h semanais e atribuindo um peso para cada grupo correspondente a carga horária.

Estimativa da Produção de urina/Dia

De acordo com Gonçalves (2006), um adulto usa em média o sanitário 5x/dia e gera 1l/dia em média. Logo, para cada ida de um adulto ao sanitário, considerou-se 0,2 l como o volume de urina produzido.

$$\text{Populaçãoequivalente} * \text{Produçãodeurinadia}^1$$

$$225 * 1 = 225/\text{dia}$$

$$225 * 200 \text{ dias uteis} = 45.000/\text{ano}$$

Estimativa da Massa de urina Ano

Segundo Jonsson e colaboradores (2004), a massa de Nitrogênio contida na urina produzida anualmente por um adulto é de 4 kg. Deste modo, tem-se que a massa de nitrogênio gerada por ano pelos professores dessa instituição de ensino é de 900kg.

$$\text{População} * \text{MassadeNitrogênio}$$

$$225 * 4 = 900\text{kg(N)/Ano}$$

Estimativa quantitativa e financeira da energia a ser poupada

Na utilização do fertilizante ao invés da urina, sabe-se que aproximadamente 24,5kWh é demandado para produção de 1 kg de (N) em fábrica. Diante disso, para ser

estimado o potencial de energia poupado na utilização da urina considerou a massa de (N) produzida no campus ao ano multiplicado pela demanda energética necessário. Logo, a quantidade de energia que é poupada ao aproveitar 900 kg de N oriundo da urina é de 22.050 kWh.

MassadeNitrogênio*Energia poupada

$$900 \text{ kg(N)} * 24,5 \frac{\text{kWh}}{\text{kg}} = \mathbf{22.050 \text{ kWh}}$$

Para se estimar o custo da economia em R\$, foi solicitada a direção do Campus sem estudo, as cópias das contas de energia, para ser calculada a média mensal dos valores cobrados no horário de ponta. Desta forma, foi multiplicado o consumo total de kWh poupados pela média mensal da tarifa de energia, onde se obteve R\$ 43.438,50 por ano.

Consumo em kWh * Tarifa de energia

$$22.050,0 * 1,97 = \mathbf{R\$ 43.438,50}$$

Economia de água da Bacia sanitária

Segundo a Sabesp (2018), considerando uma bacia sanitária em perfeitas condições de uso, com válvula e tempo de acionamento de 6s gasta-se em média 12l de água por descarga. Devido ao fato de que cada adulto por dia usa em média o sanitário 5 vezes ao dia, logo, 60l de água são necessários para afastar a urina da bacia sanitária ao longo de um dia. Deste modo, se 225 professores geram 225l de urina ao dia, tem-se uma demanda 13.500l de água/dia nas descargas do campus em estudo, já ao longo dos 200 dias letivos, o campus demanda anualmente 2.700.000l (2.700m³) de água. Volume este que comprova a necessidade de novos hábitos de utilização de água buscando reduzir o consumo excessivo de um recurso cada vez mais escasso e caro.

Estimativa do custo (R\$) de água das descargas da bacia sanitária

Para estimar o custo de descarga de água das bacias sanitárias, fora observado na fatura de água a faixa de demanda acima dos 10m³, uma vez que o referido campus apresenta altas taxas demandas de água, o que corresponde um custo por m³ de R\$ 23,97 com base no valor da taxa do ano de 2018 que obtêm-se um valor por m³ 2.700 que são demandados anualmente pelo campus custando R\$ 64.719,00 aos cofres públicos.

Demanda * Tarifa

$$2.700 \text{ m}^3 * 23,97 = \mathbf{R\$ 64.719,00}$$

Economia de Água do Mictório

Segundo Kiperstok e colaboradores (2009), o estímulo do uso de mictório pode promover a redução do consumo de água, em média, de 38% do consumo total das bacias sanitárias. Sendo um dos modos de segregação da urina os mictórios trariam uma economia de água bastante significativo devido seu baixo consumo de água. De acordo com a Sabesp (2019), o mictório apresenta um consumo médio de água de 2l por descarga. Devido ao

fato de um usuário adulto usar em média o sanitário 5x/dia, tem-se um consumo de água diário de 10 litros por pessoa (via uso de Mictórios), atribuindo aos 225 professores ativos no campus o consumo de água por ano se todos usassem apenas o mictório para urinar, e demanda de água para descarga seria de 450.000 l/ano (450m³/ano). Em comparação com o consumo das bacias sanitárias, os mictórios utilizam 2.250 m³ de água a menos que as bacias sanitárias. Isso representa um percentual de cerca de 15% do valor total de recurso hídrico (cerca de 85% de economia do recurso hídrico), somente se os professores optarem pelo uso de mictórios no referido campus. Cabe destacar que o consumo de água nos mictórios pode ser ainda menor, pois, existem alguns deles que as descargas podem ser reguladas para a metade dessa vazão ou até menos que isso.

Estimativa do custo de água (R\$) nas descargas dos mictórios

Para se estimar o custo (R\$) dos mictórios foi adotada a mesma metodologia para o custo das bacias sanitárias, utilizando a faixa de consumo de 10m³ correspondente a um custo financeiro de R\$23,97 por m³ utilizado.

Demanda*Tarifa

$$450 \text{ m}^3 * 23,97 = \text{R\$ } 10.786,50$$

Optando pelo uso de mictórios, observa-se uma redução significativa do custo da conta de água. Além disso, o uso de mictórios permite o aproveitamento da urina para fins de nutrientes, logo, repercute em diversas questões não só financeiras, mas também ambientais. Quando a urina segue para estações de tratamento de esgoto (ETE), ocorre muita dificuldade no tratamento, pois, segregar nutrientes nas ETE's custa caro, por não ser um processo simples. Inclusive, na maioria das vezes demanda tratamento específico a nível terciário, fato que encarece ainda mais o processo. Por outro lado, infelizmente no Brasil a cobertura de tratamento de esgoto ainda é insatisfatória e até inexistente, pois, muitas vezes a urina segue para uma ETE com problemas de funcionamento ou segue direto para mananciais, causando diversos problemas ambientais.

CONCLUSÕES

Diante dessa pesquisa, observa-se que anualmente desperdiça-se nutrientes despejando no sistema de transporte e tratamento de esgoto de Aracaju/SE um montante 900kg/ano só dessa instituição. Aliado a isso, observa-se outros significativos desperdícios de recursos naturais e financeiros. Se houvesse aproveitamento dos nutrientes, o uso de fertilizantes industrializados poderia ser reduzido, havendo significativa economia de recursos nas mais diversas possibilidades. Contudo, é preciso perceber que ainda existem muitas barreiras/desafios para que 100% da população optem por usar um mictório ao invés de uma bacia sanitária, principalmente quando nos referimos às mulheres, pois, apesar de existirem mictórios femininos, no Brasil isso ainda é pouco conhecido e usado. Além disso,

existem muitos homens que por motivos diversos acham mais confortáveis utilizar a bacia sanitária para urinar. Por outro lado, atualmente urge-se em pôr em prática medidas de racionamento de recursos naturais, diante da realidade ambiental dos recursos naturais a nível de Brasil e do mundo. Neste sentido, a questão da redução do consumo de água com uso de mictórios é um ponto importante na busca da sustentabilidade ambiental planetária.

REFERÊNCIAS

AQUINO, B. F. O uso de fertilizantes e corretivos agrícolas e os impactos sobre o meio ambiente. In: XXXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO. Sociedade brasileira de ciência do solo. Fortaleza, 2009.

BAKER L. A., HOPE D., XU Y., EDMONDS J. AND LAUVER L., (2001). Nitrogen Balance for the Central Arizona-Phoenix (CAP) Ecosystem. *Ecosystems* 4: 582–602

ERISMAN, J.W., BLEEKER, A, GALLOWAY, J., SUTTON, M.S.; Reduced nitrogen in ecology and the environment; *Environmental Pollution* 150; 140 -149, 2007.

GALLOWAY, J.N. et al, Nitrogen cycles: past, present, and future; *Biogeochemistry*, 70: 153–226, 2004

GONÇALVES, Ricardo Franci (Coord.). Uso racional da água em edificações. ABES. Rio de Janeiro, Sermograf, 2006.

JOHANSSON, M.; et al. Urine separation– closing the nutrient cycle. *Verna Ecology*. Stockholm, 2001.

JÖNSSON, H. et al. Orientações de Uso de Urina e Fezes na Produção Agrícola. Relatório 2004-2. Suécia: SEI, 2004 (Série de Publicações EcoSanRes).

KIPERSTOK, A.; NASCIMENTO, F.R.A.; KIPERSTOK, A. C. O tratamento em separado da urina e das fezes é uma solução viável ou uma utopia? *Revista DAE*. Edição: maio/2010.

KIPERSTOK, A.; NASCIMENTO, F.R.A.; BARDUKE, T., (2010). Ganhos ambientais e mudanças no ciclo do nitrogênio a partir da separação da urina humana do sistema de saneamento. I Congresso Baiano de Engenharia Sanitária e Ambiental. 11 a 16 de julho de 2010 – Salvador / BA.

NAKAGAWA, A, K. Caracterização do consumo de água em prédios universitários: o caso da UFBA. Universidade Federal da Bahia. Dissertação de mestrado. Salvador, 2009.

PASTOR, L.; MANGIN, D.; BARAT, R.; SECO, A. A pilotscale study of struvite precipitation in a stirred tank reactor: conditions influencing the process, *Bioresour. Technol.* 99 (2008), pp. 6285–6291.

SABESP. Uso racional da água em casa. disponível em: <http://site.sabesp.com.br/site/interna/Default.aspx?secaold=595/> acesso em: 23 de maio de 2019.

SIDA. Ecological Sanitation, Estocolmo, 1998. Disponível em: <<http://www.ecosanres.org/PDF%20files/Ecological%20Sanitation.pdf>> Acessado em: 20 agosto de 2019.

TILLEY E., et al. Compendium of Sanitation Systems and Technologies. 2nd Revised Edition. Swiss Federal Institute of Aquatic Science and Technology (Eawag). Dübendorf, Switzerland. 2014.

WHO. Air quality guidelines for particulate matter, ozone, nitrogen dioxide and sulphur dioxide, global update 2005: summary of risk assessment. Geneva, Switzerland: World Health Organization, 2006.

INSTRUÇÃO POR COLEGAS: UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Data de aceite: 01/04/2022

Romário Lima Santos

Universidade Federal de Sergipe / graduanda em física / PIBID/ Departamento de Física

Celso José Viana-Barbosa

Universidade Federal de Sergipe / Doutor em Física/ PIBID/ Departamento de Física

RESUMO: O aprendizado pode ser desenvolvido a partir do conhecimento prévio do aluno, segundo Ausubel, sendo exploradas suas interações sociais no desenvolvimento cognitivo da aprendizagem, segundo Vygotsky. Procuramos então, focar a atenção do aluno sobre conceitos subjacentes, apresentados em forma de questões sem o uso de aulas consideradas convencionais, baseadas no trabalho de Mazur (1991). O presente trabalho nos condicionou a uma avaliação, na qual a utilização do método Instrução por Colegas (Peer Instruction) leva os alunos a interagirem entre si e a pensar sobre conceitos físicos, criando laços de aprendizagem significativa entre todos que compõem uma sala de aula. Obtivemos respostas parciais quanto ao aprendizado de alunos de uma escola da rede estadual de ensino do município de Itabaiana-SE.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa, Instrução por Colegas, Interação Social.

ABSTRACT: Learning can be developed from student previous knowledge, according to Ausubel, being exploited their social interactions

in cognitive development of learning, according to Vygotsky. Then we focus our attention on student underlying concepts, presented in the form of questions without the use of conventional classes considered, based on the Mazur's work (1991). This work has conditioned us to an assessment in which the use of Peer Instruction method leads students to interact with each other and to think about physical concepts, creating meaningful learning ties among all who make up a classroom. We obtained partial responses about learning students of a state school education in the city of Itabaiana-SE.

KEYWORDS: Meaningful learning, peer instruction, social interaction.

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é mostrar o uso do método de ensino Instrução por Colegas (Peer Instruction) como forma de inovação do Ensino de Física. O método é um exemplo de método de aprendizagem ativa, na qual a aula está centrada no aluno e há interação entre alunos, aluno-professor e aluno-material. Podemos verificar a importância da interação por meio do ponto de vista de Vygotsky, no qual o próprio afirma que o desenvolvimento cognitivo depende das relações sociais e pessoais do indivíduo, como forma de aproximar o ser humano da sua zona de desenvolvimento proximal, na qual defini as ideias que ainda não foram amadurecidas, mas próximas de um processo de maturação, e essa medida de

potencial de aprendizagem pode estar condicionada a dinâmica em sala de aula, ou até mesmo às soluções de problemas e questões com a interação entre colegas (VYGOTSKY, 1988).

Na visão interacionista-social de Gowin aprendizagem significativa em situação formal de ensino resulta de uma relação triádica entre Professor, Aluno e Materiais Educativos do currículo, cujo objetivo é que o aluno venha a captar e compartilhar os significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino. Segundo Gowin, “ensino se consuma quando o significado que o aluno capta é o significado (ou conjunto de significados) que o professor pretende que esse material tenha para o aluno”. (GOWIN, 1981, pág. 81).

Desta forma podemos descrever o modelo de Gowin da seguinte maneira:

- Usando materiais educativos do currículo, professor e aluno buscam congruência de significados.
- O professor atua de maneira intencional para mudar significados da experiência do aluno, utilizando materiais educativos do currículo e apresentando os significados já compartilhados pela comunidade.
- O aluno manifesta uma disposição para a aprendizagem, atua intencionalmente para captar os significados veiculados pelos materiais educativos e devolve ao professor os significados que está captando.
- O objetivo dessa troca ou negociação de significados é compartilhar significados. Se não for alcançado, o professor deve, outra vez, apresentar de outro modo, os significados aceitos no contexto da matéria de ensino.
- O aluno, de alguma maneira, deve externalizar, novamente, os significados que captou.
- O processo pode ser mais ou menos longo, mas o objetivo é sempre o de compartilhar significados. Um episódio de ensino se consuma quando é alcançado o compartilhamento de significados.
- Se o aluno não capta os significados que são aceitos no contexto da matéria de ensino não se pode dizer que foram ensinados, mas não aprendidos. Em outras palavras só há ensino quando há aprendizagem.

A Instrução por Colegas é um método de ensino interativo usado em sala de aula como uma nova metodologia de aprendizagem em física, desenvolvida por Eric Mazur, na Universidade de Harvard, proposto com a finalidade de melhorar o ensino de física. O qual propõe a cada aluno que realizem uma leitura prévia de textos disponibilizados, para que eles possam responder a um pré-teste, realizado no início da aula; seguido de uma breve explicação sobre o assunto lido previamente e utilizando questões de múltipla escolha, com cartões de resposta (flash cards). Os quais são usados primeiramente para responder a questão sem a interação com os colegas e depois então que o professor observa o resultado, os alunos podem discutir com os colegas a sua resposta (normalmente em trios) e alterá-

la se quiser (MAZUR, 1991). É um método considerado mais próximo do tradicional, mas o professor não precisa explicar todo o conteúdo que está no material lido previamente, também não deve utilizar uma aula inteira com explicações para depois utilizar as questões em sala. O correto é dividir a aula em intervalos com microaulas seguidas das questões.

Por meio das aulas interativas, aplicamos o método de Instrução por Colegas, seguindo um cronograma de aula similar ao apresentado por Mazur(1991).

INTERAÇÃO SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Cada estágio da vida oferece ao indivíduo desafios importantes para o seu desenvolvimento. O ser humano está em constante processo de aprendizagem e essa não ocorre de forma isolada. São inúmeros os fatores, tanto biológicos, quanto sociais ou históricos que influenciam na formação do sujeito, mas que isoladamente não determinam a sua constituição. Como afirma Vigotsky “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento” (VIGOTSKY, 1998, p.63).

Assim podemos observar que desde o nascimento toda sociedade passa por um processo de socialização com a aprendizagem, onde seu primeiro contato está localizado em um ciclo familiar, obtendo contato com um ambiente que para ele tudo é novo. Porém é a partir da troca de aprendizagem que este ser humano se condiciona ao meio em que vive.

É dessa forma que a aprendizagem ocorre de forma social e não de forma individualizada, como podemos observar em algumas situações, sendo por meio dessa troca de conhecimento que podemos perceber a construção de uma aprendizagem que possa possibilitar a curiosidade de aprender, gerando assim a criação de novos conceitos.

Nesse processo, o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para aumentar e construir novos conceitos. O outro é o social que se torna altamente significativo para as crianças que estão no auge do seu desenvolvimento, uma vez que assume o papel de meio de verificação das diferenças entre as suas competências e as dos demais. Para, a partir deste processo, formular hipóteses e sintetizar ideias acerca desses laços constituídos, tornando um processo interpessoal, num processo intrapessoal. Primeiro no nível social e depois no nível individual; primeiro entre pessoas (Interpsicológica) e depois no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKY, 1998, p.75).

METODOLOGIA

Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o presente trabalho foi desenvolvido em duas turmas de primeiro ano, somando-as obtivemos uma quantidade de 40 alunos, de uma rede pública de ensino localizado no

estado de Sergipe no município de Itabaiana. Usamos a Instrução por Colegas (Peer Instruction), por meio de aulas interativas com o uso de Datashow e cartões resposta, como forma de obtenção de dados para avaliação da metodologia de ensino centrada no conteúdo de conservação da quantidade de movimento, em que ao início de cada aula pedimos aos alunos que formassem grupos com no máximo três pessoas, em que cada aluno recebeu cinco cartões com marcação alfabética de A a E. No início apresentamos em slides questões conceituais e de forma individual pedimos que cada um levantasse a alternativa que achasse correta.

Podemos descrever da seguinte forma como foi utilizado o método dentro da sala de aula:

1º - No início de cada aula pedimos para os alunos se dividirem em grupos com três componentes em cada;

2º - Após a divisão dos grupos e a partir dos conhecimentos prévios obtidos por eles começamos com a apresentação das questões;

3º - Os alunos tem 1 minuto para pensar sobre a pergunta e em seguida devem votar na opção que considera correta de forma individual. Com o uso de um cartão com letras de A à E, disponibilizado para eles antes de ser iniciado as perguntas;

4º - Depois da observação das respostas dadas pelos alunos, caso suas respostas individuais sejam inferior a 70% dos acertos cada aluno deve tentar convencer o seu colega de equipe de que a sua resposta está certa, tentando persuadi-lo ou chegar a um fator comum entre todos. A discussão leva em torno de 3 minutos. Nesta etapa é comum ver que um aluno consegue explicar melhor um conceito a outro aluno do que o próprio professor;

5º - Após as discussões os alunos votam novamente e normalmente a quantidade de respostas corretas aumenta espantosamente;

6º - Os bolsistas do PIBID explicavam qual era a resposta correta da questão e porque as outras respostas não poderiam ser corretas.

Comparamos as respostas antes e depois da interação, feito isso pudemos observar como o método possibilita a troca de conhecimento entre os alunos. Dessa forma pudemos construir uma análise por meio dos resultados extraídos através de todas as respostas, tanto individual como em grupo, apresentadas pelos alunos da instituição. Este tipo de metodologia nos proporciona um conjunto de relações com as quais podemos obter respostas quanto ao conhecimento prévio do discente, tanto quanto ao tipo de conteúdo que foi apresentado para ele por meio da mediação do seu professor. Além de poder viver uma experiência em que esse processo permite observar como os alunos podem interagir com maior frequência uns com os outros e dessa forma possibilitar a troca de conhecimento entre aluno e professor.

Assim a Instrução por Colegas rompeu com a ideia, adotada em todo o mundo, de que “as aulas de ciências são transferência de conteúdo”. Retirou a transferência de

conteúdo da sala de aula dizendo aos alunos, por exemplo, coisas tão simples como estudarem um assunto em casa para posteriormente o discutirem na aula. Recorrendo à chamada aprendizagem conceitual, fazendo os alunos interagirem uns com os outros, ocorrendo troca de conceitos entre eles (MAZUR, 1991).

RESULTADOS OBTIDOS

Utilizando cartões de respostas como recurso didático, conseguimos obter resultados realizados em sala de aula nas turmas de 1º ano E e F de uma escola da rede pública de ensino, na qual aplicamos cinco questões em ambas as turmas, sendo possível observar como todo o processo foi assimilado pelos alunos.

Depois de feito todo processo de aplicação do método em ambas as turmas, foi possível observar uma participação constantes dos alunos gerando cada vez mais curiosidade em cada um deles. Como em todos os métodos novos, esse também no início passou por alguma rejeição dos alunos, mas com o tempo eles foram se familiarizando com essa nova maneira de aprender.

Observamos que as turmas mantiveram suas repostas sempre seguindo para a maioria dos seus colegas, onde esse fato pode ser constatado em cada tabela que no momento após a interação, os alunos em sua maioria seguiam para a alternativa que obtivesse uma maior quantidade de cartões, mesmo sendo alternativas incorretas. No entanto, foi notório observar nas aulas as interações dos alunos com a discussão das questões apresentadas, além de ocorrer à troca de conhecimentos com os colegas do grupo, mesmo que não se inclinasse à resposta correta.

Para uma maior exemplificação de como foi planejado esse processo de aprendizagem, serão apresentadas duas questões aplicadas, referentes às tabela 1 e 2 alusiva aos 1º anos da instituição de ensino do município de Itabaiana-SE:

Ao fazer um disparo com uma espingarda, ou fuzil, um policial sente o recuo (“coice”) da arma em seu ombro. Isso pode ser explicado:

- (A) Porque o policial não soube segurar a espingarda corretamente.
- (B) Porque a quantidade de movimento entre o corpo do policial e a espingarda tem que ser conservada.
- (C) Porque a quantidade de movimento entre o projétil (bala) e a espingarda tem que ser conservada.
- (D) Porque há um defeito na munição (bala) da espingarda.
- (E) Porque o policial não soube manusear a espingarda corretamente.

Um carro se desloca a 30 m/s do norte para o sul e depois se desloca a 30 m/s do sul para o leste. O momento linear nos dois instantes:

- (A) É o mesmo.

(B) É diferente.

(C) Não há dados suficientes para responder a pergunta.

(D) É nulo.

Foi possível verificar perante essa experiência proporcionada pelo PIBID que a interação social entre todos, torna possível a troca de conhecimento previamente internalizado por eles próprios, na qual cada grupo discutia de forma que todos chegassem a um fator comum. Dessa forma podemos observa cada tabela e perceber como foi o aproveitamento em cada turma onde aplicamos o método Instrução por Colegas:

1º Questão do 1º E		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	63%	72%
B	35%	25%
C	0%	0%
D	0%	0%
E	2%	0%

1º Questão do 1º F		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	30%	15%
B	42%	75%
C	28%	10%
D	0%	0%
E	0%	0%

Tabela 1. Relacionando respostas dos alunos antes e depois da interação.

*item correto B

2º Questão do 1º E		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	0%	0%
B	23%	10%
C	0%	0%
D	77%	90%
E	0%	0%

2º Questão do 1º F		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	30%	0%
B	20%	10%
C	0%	0%
D	50%	90%
E	0%	0%

Tabela 2. Relacionando respostas dos alunos antes e depois da interação.

*item correto D

3º Questão do 1º E		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	30%	10%
B	42%	40%
C	5%	0%
D	13%	0%
E	10%	50%

3º Questão do 1º F		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	30%	0%
B	20%	10%
C	0%	0%
D	50%	90%
E	0%	0%

Tabela 3. Relacionando respostas dos alunos antes e depois da interação.

*item correto E

4º Questão do 1º E		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	9%	0%
B	10%	10%
C	10%	5%
D	31%	15%
E	40%	70%

4º Questão do 1º F		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	30%	0%
B	20%	5%
C	0%	0%
D	50%	95%
E	0%	0%

Tabela 4. Relacionando respostas dos alunos antes e depois da interação.

*item correto B

5º Questão do 1º F		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	30%	0%
B	20%	5%
C	0%	0%
D	50%	95%
E	0%	0%

5º Questão do 1º E		
Alternativas	Respostas Antes	Respostas Depois
A	65%	65%
B	15%	25%
C	0%	0%
D	15%	10%
E	5%	0%

Tabela 5. Relacionando respostas dos alunos antes e depois da interação.

*item correto D

A partir dos resultados das tabelas e por meio das questões apresentadas conseguimos obter uma avaliação parcial quanto às respostas obtidas antes e depois das interações, com relação as tabelas apresentadas podemos enxergar que os estudantes das turmas do primeiro ano E e F tendem sempre a ir tanto antes quanto depois da interação para a maioria, que consideravam corretas as suas respostas, confirmando desta forma

que houve pouca interação entre o grupo. Onde o professor poderia intervir através de uma pergunta baseada na questão apresentada, em que se possibilita aos alunos a pensar mais em relação a sua resposta final, como observado nas tabelas das turmas.

Podemos perceber que cada uma das questões apresentadas possui seu grau de dificuldade conforme o conhecimento prévio que o aluno possua, a questão referente a tabela 1 exige um conhecimento sobre conservação da quantidade de movimento que envolve as leis de Newton, no entanto o não acerto das questões por parte dos alunos, nos leva a considerar que por se tratar de uma situação cotidiana, na qual os estudantes pensem mais no senso comum do que na própria física que a envolve, já a questão referente a tabela 2 pode ser considerada com um grau de dificuldade menor, pois envolve mais uma resolução vetorial, na qual os alunos devem considerar a grandeza vetorial do deslocamento do carro.

CONCLUSÃO

O principal objetivo do trabalho foi fazer com que houvesse a troca de conhecimentos entre alunos, e até mesmo com o professor, de uma forma interativa, na qual a aprendizagem seja alcançada não só pelos acertos como também pelos erros, tornando as aulas de física mais interativas, podendo contar com uma grande participação dos alunos e que o aprendizado possa se tornar uma forma de troca de conhecimentos entre os alunos conforme os grupos que foram formados.

Possibilitando que através de uma dinâmica interativa, os estudantes deixem de apenas ouvir o professor e iniciem uma comunicação entre seus colegas com base nas questões apresentadas em sala de aula, produzindo um ganho significativo em conteúdos apresentados de forma prévia pelo professor em sala de aula.

Por fim, podemos concluir que o método de Interação por Colegas pode tornar possível a comunicação entre alunos e professores, além de uma ótima estratégia de ensino que pode melhorar a compreensão conceitual sobre física.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 212p (2000).

BRASIL, Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MAZUR, E. "Peer Instruction – A User's Manual", Prentice Hall: Jew Jersey, 1991.

MOREIRA, M. A. **Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências: Mapas Conceituais, Diagrama V e Organizadores prévios.** 6° Ed. Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, M. A. **Subsídios teóricos para o professor pesquisador em ensino de ciências: A Teoria da Aprendizagem Significativa**. 2º Ed. Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, M.A. (2005). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: VISOR.

MOREIRA, M. A., Aprendizagem significativa em mapas conceituais /– Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. IN.: WERTSCH, James V.; ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. Estudos socioculturais da mente. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 2a ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes. (1988).

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PRÍNCIPE SAPO EM LIBRAS: UMA ANÁLISE DOS ASPECTOS CULTURAIS DA PESSOA SURDA

Data de aceite: 01/04/2022

Aline de Fatima da Silva Araújo Frutuoso

Pós - Graduada pelo Curso de de Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos do Instituto Federal da Paraíba - IFPB
<http://lattes.cnpq.br/6540285419918794>

Daniela Fidelis Bezerra

Pós - Graduada do Curso de Ensino de Língua Portuguesa como 2ª Língua para Surdos do Instituto Federal da Paraíba - IFPB
<http://lattes.cnpq.br/5588220497088925>

RESUMO: Este trabalho teve como objeto de estudo retratar produções literárias com base na correlação da comunidade surda com a Literatura no viés da tradição visual. Desse modo, apresentaremos como elemento relevante na construção da cultura surda, a obra literária “O Príncipe Sapo” à qual é uma obra clássica traduzida para Língua de Sinais. Com base no assunto abordado, utilizamos como pressupostos teóricos: Ferreira (2010); Lima e Peixoto (2018); Mourão (2016); Peixoto e Possebon (2018); Perlin e Strobel (2014); Strobel (2009). Por conseguinte, os procedimentos metodológicos fundamentaram-se numa pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva de cunho bibliográfico. No que concerne aos resultados esperados, constatamos que a Literatura em Libras citada nos traz dois artefatos relevantes o linguístico e a experiência visual, proporcionando um desenvolvimento social e cultural, assim como conhecimento voltado a

língua de sinais e aos artefatos culturais do povo surdo.

PALAVRAS-CHAVE: O Príncipe Sapo, Literatura Visual, Tradução.

THE SAPO PRINCE IN LIBRAS: AN ANALYSIS OF CULTURAL ASPECTS OF THE DEAF PERSON

ABSTRACT: This work had as object of study to portray literary productions based on the correlation of the deaf community with Literature in the bias of the visual tradition. In this way, we will present as a relevant element in the construction of deaf culture, the literary work “O Príncipe Sapo” which is a classic work translated into Sign Language. Based on the subject addressed, we used as theoretical assumptions: Ferreira (2010); Lima and Peixoto (2018); Mourão (2016); Peixoto and Possebon (2018); Perlin and Strobel (2014); Strobel (2009). Therefore, the methodological procedures were based on a qualitative, exploratory and descriptive bibliographic research. Regarding the expected results, we found that the Literature in Libras mentioned brings us two relevant artifacts, the linguistic and the visual experience, providing a social and cultural development, as well as knowledge focused on sign language and the cultural artifacts of the deaf people.

KEYWORDS: The Sapo Prince, Visual Literature, Translation.

INTRODUÇÃO

A Literatura se origina desde muito

tempo em que se distingue o homem de outros animais, e uma forma disso é por meio da linguagem. Outrora, de forma crescente, “O termo Literatura vai incorporando o sentido de fenômeno estético e de produção artística” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p.20). Desse modo, retratando as produções literárias surdas que são o objeto de estudo da presente pesquisa, precisamos compreender a relação do surdo com a Literatura no viés da tradição visual à qual podemos encontrar textos literários de autores surdos.

Refletindo nas especificidades desse tipo de Literatura e quanto aos avanços na Literatura conhecida como Surda/ou Visual, temos as obras que são traduzidas por ouvintes e surdos que se encaixam nos aspectos de tradução. Dessa forma, temos como objetivo geral desse estudo: apresentar a obra literária “O Príncipe Sapo” que é uma obra clássica traduzida para Língua de Sinais. Essa Literatura em Libras nos traz a história fiel ao texto original da obra sendo que é traduzida em Libras.

Consiste em uma literatura criada por ouvintes traduzida para a LIBRAS, que diferente das obras adaptadas não sofrem alterações nos enredos, pois são fiéis ao texto original da obra. Estas são obras *para* Surdos e não *de* Surdos. Nesta categoria de produções há traduções feitas por Surdos e por Ouvintes (PEIXOTO; POSSEBON, 2018, p. 84).

É perceptível que essa obra citada faz parte da Literatura Visual e que pertence à Literatura em Libras, pois foi traduzida a partir do texto original. Isto posto, como objetivos específicos, pretendemos: exemplificar os tipos de Artefatos Culturais; apresentar a Obra Literária; discutir sobre os aspectos culturais e linguísticos da Libras existente na obra.

Para melhor compreensão quanto ao objeto de estudo em questão, utilizamos os embasamentos teóricos: Ferreira (2010); Lima e Peixoto (2018); Mourão (2016); Peixoto e Possebon (2018); Perlin e Strobel (2014); Strobel (2009). Diante disso, a escolha por essa obra literária se justifica pelo interesse no que tange à Literatura Visual no viés da tradução, uma vez que já conhecíamos a obra em Língua Portuguesa, tivemos a curiosidade em pesquisar, conhecer como ocorre e se dá a tradução para Libras.

Diante disso, refletimos que a Literatura Visual no viés da tradução ainda é recente e pouco difundida, debatida. Sendo assim, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva de cunho bibliográfico. Para adentrar nos aspectos literários e culturais dessa língua tão rica e cheia de sentidos e significados.

A seguir veremos no trabalho os procedimentos metodológicos, a fundamentação teórica e por fim os resultados e discussões.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho em questão será com base na pesquisa de cunho qualitativo, e descritiva onde iremos abordar a obra “O Príncipe Sapo”. Referente a essa pesquisa, Marconi (2015) nos esclarece que as pessoas e as coisas podem ser compreendidas em termos qualitativos, os quais são “baseados na

presença ou ausência de alguma qualidade ou característica, e também na classificação de tipos diferentes de dada propriedade” (MARCONI, 2015, p. 136).

Nesse sentido, a pesquisa exploratória levará em conta, especificamente, a Literatura Visual e teremos como objeto de pesquisa uma obra pertencente a Literatura em Libras no viés da tradução, propiciando familiaridade aproximação com a língua de sinais e cultura surda.

Por conseguinte, temos como público alvo, a pessoa surda e sua comunidade proporcionando visibilidade protagonismos por meio dessa herança cultural que é a Literatura visual no viés da tradução.

REFERENCIAL TEÓRICO

Outrora, a literatura foi assumindo traços particulares no que diz respeito às suas marcas distintivas. Desse modo, tais nuances fazem parte de toda uma questão de peculiaridades que envolvem aspectos culturais, históricos e sociais a partir de variadas transformações que possibilitou à literatura.

A literatura através de todo caráter estético lança a mão para compreendermos de forma viável que ela está totalmente atrelada a uma visão de abordar as identidades de cada autor a partir da sua realidade vivenciada, partilhada e reconhecida por meio da referida língua. Isto posto, gira em torno do nosso olhar no que se refere à comunidade linguística, desse modo, em especial até mesmo, a comunidade surda em função de ampliarmos, discutirmos e por que não pensarmos na metodologia que deve ser trabalhada para os discentes surdos também na sala de aula.

A Literatura Visual contempla a diversidade de obras referentes à comunidade linguística que se revela por intermédio da língua visuoespacial (PEIXOTO; POSSEBON, 2018). Dessa forma, Peixoto e Possebon (2018) afirmam que a Literatura Visual é formada pela Literatura Surda, Literatura em libras e as demais produções literárias desenvolvidas por participantes da respectiva comunidade linguística.

Segundo os pesquisadores supracitados, a Literatura em libras abrange as obras traduzidas para a Língua de Sinais, tanto na modalidade escrita como na modalidade sinalizada por Surdos ou Ouvintes. Além de outras obras produzidas por ouvintes que fazem parte da comunidade surda. A Literatura Surda contempla as obras criadas e adaptadas por surdos em libras ou em Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Para Perlin e Strobel (2014), deveremos compreender o termo “povo surdo” numa perspectiva em que,

Notadamente, se quisermos construir a história cultural do surdo, ao invés de procurar causas técnicas e estruturais específicas, estudaremos o discurso a partir do qual o poder saber foi estabelecido, segundo o surdo, o que deve produzir uma análise crítica mais aprofundada das interpretações históricas decorrentes. É, então, que se entende o povo surdo, se compreende o

registro dos momentos em que a diferença cultural foi marcante, bem como as produções de significação, de diferenciação linguística e de pertencimento. E nisto o saber dá visibilidade, investimento, e tendência. Tanto mais quanto os historiadores continuam empenhados nesta aventura do conhecimento (PERLIN; STROBEL, 2014, p.29).

Nesse sentido, Perlin e Strobel (2014) nos esclarecem que o termo “povo surdo” está ligado a uma questão que envolve os aspectos histórico-culturais do surdo. Então, é notório que a expressão favorece para compreensão de que a partir de tais registros históricos houve a distinção quanto ao aspecto cultural, assim como também, as obras de significação, de distinção linguística e de pertencimento as pessoas surdas.

À visto disso, nessa conjuntura do povo surdo, para o respectivo autor e autora, ser surdo não quer dizer que irá distingui-los por meio da surdez, uma vez que “[...] O mais importante para eles é o pertencimento ao povo surdo por meio do uso da língua de sinais e da cultura surda, que os ajudam a definir as suas identidades” (PERLIN; STROBEL, 2014, p.26).

Enquanto a terminologia “comunidade surda” não se deve referir apenas aos surdos, pois há ouvintes “[...] que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado local que podem ser as associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros” (STROBEL, 2009, p. 06).

Peixoto e Possebon (2018) abordam que os surdos presenciam diariamente mensagens que são traduzidas, bem como se encontram num cenário bicultural. Nessa acepção, as produções literárias como “O Príncipe Sapo” são primordiais, haja vista que torna a obra acessível para o público surdo. Sendo assim, com respeito aos tipos de tradução, Peixoto e Possebon (2018, p. 84) consideram que há a “[...] tradução escrita através do uso da ELS (Escrita da Língua de Sinais) ou Sign Writing, como é denominada mundialmente e a tradução sinalizada através da Língua de Sinais registrada em vídeo” .

Tratando de cultura surda, podemos compreender da seguinte forma, que de acordo com as distintas culturas, “[...] a cultura surda é o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais” (PERLIN; STROBEL, 2014, p.25).

Corroborando com o pesquisador Mourão (2016, p. 60), abordam que as “manifestações culturais próprias dos surdos, desenvolvidas por relação social, dos sujeitos face a face, coletivos, por meio de práticas discursivas. Esse é o caso das mãos literárias, que subjetivaram as experiências da arte de sinalizar produzidas na comunidade surda”.

Em princípio, a expressão cultura, segundo Ferreira (2010, p. 213), refere-se “[...] o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade. ”

Na obra em questão à qual é fruto de nossa pesquisa, “O Príncipe Sapo”, faz parte

de uma tradução publicada na modalidade sinalizada através do youtube. com: Coleção Educação de Surdos - Vol. 10 - parte 03. O vídeo aborda a relevância em atingir o respectivo público alvo, as pessoas surdas, por meio da utilização da sinalização através dos próprios personagens. Ter acesso a uma obra como essa só tende a favorecer a inclusão, a diversidade linguística, a instrução para a cultura surda, a desmitificação e identidade.

Dessa forma, a modalidade apresentada é por meio da sinalização, onde se traduz a obra para a Libras por meio de vídeos. À vista disso, tal magnitude deste vídeo caracteriza-se pelo fato de possibilitar a cultura surda o hábito pela leitura quanto mais iminente possível, não só para o desenvolvimento, mas também para poderem ter acesso a imensidão que existe na ficção literária.

Peixoto e Possebon (2018) enfatizam que podemos identificar numa obra atual a relevância da tecnologia, pois possibilita o uso de técnicas visuais avançadas agregados ao teor estético literário no que concerne à cultura visual. Destarte, os atributos são primordiais para que a produção literária visual torne o que é: rica em valores estéticos, linguísticos, visuais e culturais.

A respeito disso, Lima e Peixoto (2018) explicam que a quantidade de obras surdas no que tange à categoria visual é de suma relevância e, por decorrência, expõe uma série de exemplos, uma vez que constitui no que há de mais valioso referente ao surdo: a visão. Portanto, esse atributo consiste no desenvolvimento da criatividade por meio das artes visuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por intermédio desse estudo pudemos compreender melhor os relevantes aspectos literários da Libras, mais especificamente a literatura visual/surda. Desta maneira, é notório que as obras de autores surdos com foco na Libras e na cultura surda foram surgindo paulatinamente mediante à tradição visual. É perceptível ainda que de acordo com a contemporaneidade, a literatura foi assumindo peculiaridades ainda mais relevantes e não se limitando apenas a um único público alvo, haja vista que a Obra de cunho literário, “O Príncipe Sapo”, trata-se de uma produção rica em elementos linguísticos, estéticos, visuais e culturais.

Constatamos ainda na obra referida a presença de alguns artefatos culturais de acordo com Strobel (2016) são 8 tipos: linguístico, experiência visual, familiar, Literatura Surda, Artes visuais, vida social e esportiva, material e político. É presente na obra, a existência do linguístico, pois a obra é traduzida para língua de sinais, e a experiência visual, o vídeo é rico em imagens e outros recursos que constroem sentidos voltados a cultura surda. Assim como o pertencimento da obra a Literatura surda/visual.

Logo, as produções gravadas e sinalizadas por meio de recursos fílmicos são imprescindíveis tanto para os avanços da literatura no que tange aos aspectos da língua,

bem como para a cultura surda. Sobre isso, as autoras Viera e Peixoto (2018, p. 09) nos mostram que a “[...] cultura se faz por um processo contínuo, resultado de uma interação entre os sujeitos, vemos que a cultura de um determinado povo parte de cada um para então ser de um todo, pois cada ser é peça fundamental para a sua construção”.

Consideramos relevante a existência de obras traduzidas para Libras, uma vez que a comunidade como um todo terá acesso à Literatura de forma acessível em sua própria língua. Ademais, conhecerão o conto, identificando os aspectos da cultura surda, assim como a estética e os recursos visuais existentes em toda a obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos que os objetivos esperados foram atingidos, uma vez que percebemos as singularidades do povo surdo retratando sua língua e cultura, por meio da obra literária citada.

Acreditamos que a existência dessa pesquisa contribua para o crescimento literário no âmbito acadêmico e social trazendo uma valorização voltado à cultura surda.

A partir desta pesquisa reiteramos que o povo surdo tem sua própria língua e cultura. E que os aspectos literários da sua língua tem tido um crescente progresso, principalmente por meio dos avanços tecnológicos, os registros que são feitos atualmente de modo escrito e filmico, possibilitam que seja passado de geração após geração por intermédio de uma tradição visual.

O acesso a essas obras tem ocasionado em uma herança cultural para toda a comunidade surda. Incentivamos a realização de outras produções literárias traduzidas, assim como o príncipe sapo, pois a existência de novas obras literárias será ganho para todo o povo surdo, como exemplo de empoderamento e alteridade. O acesso à Literatura surda/visual por parte da criança, jovem ou adulto surdo, produz leitores cidadãos críticos e conscientes.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Coordenação Marina Baird Ferreira. 8. ed. ver. Atual. Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.

LIMA, Alessandra Almeida; PEIXOTO, Janaína Aguiar. A beleza de um mundo visual. In.: **Artefatos culturais do povo surdo**: discussões e reflexões. PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos (Organizadoras). João Pessoa : Sal da Terra, 2018, 206 p.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados / MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. 7. ed. 8 reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: experiência das mãos literárias. 2016. 285 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós –Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

PEIXOTO, Janaína Aguiar; POSSEBON, Fabrício. A heterogeneidade nas produções literárias da comunidade surda brasileira. In.: PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos (Organizadoras). **Artefatos culturais do povo surdo**: discussões e reflexões. João Pessoa: Sal da Terra, 2018, 206 p.

PEIXOTO, Janaína Aguiar; POSSEBON, Fabrício. A produção de fábulas em libras. In.: PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos Vieira (Organizadoras). **Artefatos culturais do povo surdo**: discussões e reflexões. João Pessoa: Sal da Terra, 2018, 206 p.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17 – 31. Editora UFPB. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

STROBEL, k. **História da Educação de Surdos**. 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 15 out. 2019

VIEIRA, Maysa Ramos; PEIXOTO, Janaína Aguiar. O olhar dos surdos sobre a sua própria cultura. In.: PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos Vieira (Organizadoras). **Artefatos culturais do povo surdo**: discussões e reflexões. João Pessoa: Sal da Terra, 2018, 206 p

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é Literatura? In.: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

CAPÍTULO 14

O USO DO SAMBA NO ENSINO DA GEOGRAFIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA UM DIÁLOGO ENTRE A CIDADANIA E OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO MÉDIO

Data de aceite: 01/04/2022

Luís Eduardo Santos Araujo

Universidade Federal de Sergipe
Aracaju/SE

<http://lattes.cnpq.br/1672599827940814>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo discutir a utilização da música como ferramenta metodológica nas aulas de Geografia, partindo do pressuposto que a música por ter conteúdos dinâmicos; é de grande valia no auxílio a essa disciplina. O professor de geografia deverá estar sempre atento com os fatores e os acontecimentos do mundo atual e buscar novos caminhos e/ou métodos que levem ao desenvolvimento sócio intelectual dos seus alunos e assim formar cidadãos mais críticos e capacitados para agirem positivamente na humanidade. A música através de sua letra e versos conta e/ou expressa um significado cultural, social, ético e eclesialístico de um povo, de um lugar e ou de ambos quando esses estão inseridos no mesmo espaço geográfico. Este trabalho busca a integração da música como metodologia de ensino de geografia em sala de aula. Porém, nem a música, nem tão pouco, qualquer outra ferramenta metodológica auxiliar, por si só, será a salvação de uma aula dinâmica e proveitosa. É preciso que o professor tenha conhecimento que para chegar a esse objetivo, faz-se necessário que se tenha uma integração entre o que ensinar e como ensinar geografia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de geografia,

samba, cultura, cidadania.

THE USE OF SAMBA IN THE TEACHING
OF GEOGRAPHY AS A PEDAGOGICAL
RESOURCE FOR A DIALOGUE
BETWEEN CITIZENSHIP AND HUMAN
RIGHTS IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This paper aims to discuss the use of music as a methodological tool in Geography classes, based on the assumption that music has dynamic content; it is of great value in helping this discipline. The geography teacher must always be aware of the factors and events of the current world and seek new ways and/or methods that lead to the socio-intellectual development of his students and thus form more critical and skilled citizens to act positively in humanity. Music through its lyrics and verses tells and/or expresses a cultural, social, ethical, and ecclesiastical meaning of a people, a place, or both when they are inserted in the same geographical space. This work seeks to integrate music as a methodology for teaching geography in the classroom. However, neither music nor any other auxiliary methodological tool, by itself, will be the salvation of a dynamic and fruitful class. The teacher must be aware that in order to reach this goal, it is necessary to have an integration between what to teach and how to teach geography.

KEYWORDS: Teaching geography, samba, culture, citizenship.

1 | INTRODUÇÃO

O espaço geográfico apresenta elementos com os quais os seres humanos

estão em constante ligação, apropriando-se deles e mudando-os, ao passo que colocam significados a cada contato e a cada novo elemento que surge e que é redistribuído no espaço. A relação de apropriação e transformação é, a priori, uma relação simbólica, pois parte de uma ressignificação pelo indivíduo, pautada nas mais diferentes causalidades, contatos e/ou necessidades, sejam elas materiais ou imateriais, individuais ou coletivas.

Nessa perspectiva temos o samba, um gênero musical, considerado por muitos, como o mais original do Brasil, sendo imperioso frisar que a gênese do samba confirma a miscigenação existente em nosso país, visto que possui forte interação com os batuques trazidos pelos africanos escravizados.

Esses batuques estavam relacionados a elementos religiosos que criaram entre os negros uma espécie de expansão ritual por intermédio da música e da dança, da percussão e dos movimentos do corpo. Os ritmos do batuque paulatinamente foram englobando elementos de outros tipos de música, sobretudo no cenário do Rio de Janeiro do século XIX.

A cidade do Rio de Janeiro passou a ter uma leva de negros oriundos de outras regiões do país, principalmente da Bahia. A partir desse momento que nasceram os aglomerados em torno das religiões iorubás na parte central da cidade, sobretudo na região da Praça Onze, onde estavam mães e pais de santo. Foi nessa localidade que as primeiras rodas de samba apareceram, integrando-se os elementos do batuque africano com a polca e o maxixe.

Por conseguinte, entendemos que a música constitui um excelente campo de estudo para podermos compreender como uma sociedade se relaciona com seu espaço vivido, seus valores, suas crenças.

2 | GEOGRAFIA, HISTÓRIA, CULTURA E CIDADANIA

A geografia ao longo do tempo tem apresentado mutações, sendo imprescindível o olhar atento às novas possibilidades e demandas, como afirma Claval (1999, p.55),

a geografia cultural se concentra nos lugares que são diversos e não possuem as mesmas características, formas e cores, assim como funcionalidade racional e econômica. As pessoas que os habitam e os freqüentam estão ligadas por sentimentos e emoções, em relação aos mesmos.

Nas aulas de Geografia o samba pode figurar como excelente ferramenta didática e pedagógica, capaz de despertar nos educandos uma forma diferenciada de leitura e apreensão das coisas do mundo.

Devemos utilizar as músicas de samba para discutirmos a formação cultural, social e econômica brasileira, pois a identidade cultural e territorialidade que estão presentes no samba são temas importantes a serem trabalhados pela Geografia, daí a riqueza dessa ferramenta. As letras retratam momentos, características econômicas, políticas e sociais

do país.

Nesse sentido, urge a necessidade de conhecer a origem do samba, nas mais diversas vertentes e observar que, há muito tempo, já era utilizado com voz de um grupo social, quer seja num aspecto religioso, como os batuques existentes nas antigas casas das tias baianas no Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX ou como grito de alerta de causas sociais, a exemplo de moradias, como nos sambas gravados a partir da década de 70.

É indispensável a observação sobre o cenário da cidade do Rio de Janeiro, tanto no começo do século XX, como nas últimas décadas. O desdobramento do pós-abolição atrelado aos discursos racialistas de uma Europa que grita por movimentos de nacionalidades, que no Brasil passam pelo discurso dos intelectuais que desenham o modelo de cidade, de certo modo podemos dizer que pensar em identidades em pleno amanhecer do século XX, atende aos interesses políticos de uma elite nacional que precisa “apagar” o cheiro da escravidão.

Nesse contexto de transformações, em que se inseriu a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, o processo de integração social e de readaptação ao mercado de trabalho pelo liberto encontrou forte resistência em diversos segmentos da sociedade. Em grande parte desprezados no mercado de trabalho formal, esses indivíduos tiveram de encontrar alternativas para acompanhar a nova ordem capitalista e se reintegrarem ao mundo laboral. Como afirma Batista (2006, p. 46):

“O povo negro tornou-se diarista, bóia-fria, compondo o mercado informal de trabalho. Os vendedores ambulantes multiplicaram-se. Os negros vendiam o que pudessem produzir, confeccionar, tecer, fabricar em suas residências, como verduras, legumes, doces, salgados e etc”

Ao observar a ingerência do poder público na área urbana do município do Rio de Janeiro, verificou que havia um certo controle sobre as formas de trabalho, principalmente aquelas de domínio do mercado informal. De acordo com a historiadora, os indivíduos à margem da nova ideologia de trabalho capitalista, estariam afastados da nova concepção de moral burguesa e por isso mereciam correção. Nessa perspectiva, aqueles que não se adequassem aos interesses capitalistas de expansão urbana e industrial se viram perseguidos pelas múltiplas formas de controle social na cidade que emerge no século XX, pois o projeto do pós-abolição precisava silenciar “os novos personagens” que transbordam na cena urbana.

O samba emerge como uma necessidade estética e uma necessidade do pensamento. O sambista cria por necessidade, não por funções orgânicas; o sambista cria por planos de composição e linhas de fuga. O samba não é apenas uma representação, o samba toca no outro e se compõem com os absurdos da vida.

A criação do samba não é um ato natural e delimitado por respostas, mas, ao contrário, vem do clamor dos problemas e da necessidade estética com a vida. Ao

pensarmos os transbordamentos da criação ou invenção do samba urbano, verificamos que este ultrapassou as fronteiras geográficas da Pequena África de Tia Ciata. Com isso, podemos dizer que o samba se encontra sempre no meio, em meio às coisas, nas margens da cidade e dos deslocamentos.

A participação da Tia Ciata no samba guarda forte ligação com a questão religiosa, sendo intrínseca a relação entre samba e candomblé. O que já mostrava a tentativa de desenvolver aspectos culturais e tradicionais dos antepassados, sendo alvo de diversas perseguições, tanto pelo aspecto religioso, quanto pelo musical.

Na atualidade, os direitos humanos surgem como um espaço diferente a partir pós-segunda Guerra Mundial através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, apresentando a visão de uma norma abrangente no ordenamento jurídico de diferentes Estados. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), os direitos humanos são universais e inalienáveis, sendo embasados sobre o respeito pela dignidade e valor da pessoa humana:

O conceito de direitos humanos reconhece que cada ser humano tem o direito de desfrutar de seus direitos humanos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição (UN, 2004, p. 142)

Na seara brasileira, os direitos humanos surgiram, inicialmente, na esfera pública no cenário das lutas sociais contra o regime militar, não obstante só ingressaram em definitivo na pauta política nacional a partir da Constituição de 1988.

Consideramos que o estudo da Geografia deve ser interessante e necessita despertar reflexão uma sobre o espaço geográfico de cada aluno, assim como fornecer subsídios para compreensão do que está proposto. Nesse sentido, as contradições e as tensões presentes na sociedade devem ser reconhecidas e analisadas para que cada indivíduo se perceba enquanto participante da realidade espacial. Dessa maneira, segundo OLIVEIRA (2006, p. 15):

educar é poder oferecer vários caminhos para que a pessoa possa escolher aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

Certamente a conjuntura vigente tem proporcionado transformações sociais que retratam as tecnologias de comunicação e informação como elementos indispensáveis, metamorfoses estas ocorridas muito mais pela forma como as tecnologias estão sendo aproveitadas, dado que, uma vez inseridas ao dia a dia, elas exigem competências e habilidades que muitos não apresentam, gerando o desemprego. Adicione-se o fato de que tudo isso tem agravado as desigualdades sociais, pois a informação oriunda do acesso e uso competente das tecnologias de comunicação e informação apropria valor econômico, resultando nas distinções sociais. Daí afirmar-se que atualmente quem tem a informação possui o poder.

O discernimento das distinções emerge os protótipos ou padrões culturais que representam as esferas sociais – biológica, artística, lingüística e materialmente. A cultura é proativa, histórica sendo consequência humana sobre o mundo e, por conseguinte, das escalas de valores que vão sendo formuladas no cotidiano comunitário. CASTELLS (1999b) define

a identidade como o processo de construção de significado com base em atributo cultural, ou mesmo em atributos culturais interrelacionados, que prevalecem sobre outras fontes de significado, podendo haver, para o mesmo indivíduo, enquanto ser coletivo, identidades múltiplas.

Todas essas análises remetem à necessidade de aprofundamento em relação à questão do problema da identidade cultural no mundo atual, especialmente porque o momento é marcado não apenas pela crise – significando escolha – mas, também, pela tendência aos paradoxos conflitantes, produtos de visões extremamente diferenciadas do que comumente se define como era global. E nessa perspectiva a música tem um papel fundamental e para FERREIRA (2005, p 9-13)

A música, som ordenado, assim como é uma linguagem universal também é uma linguagem por meio da qual uma idéia é mais bem difundida ao longo dos tempos [...]. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo. [...]. A música é por essa razão, um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados.

A música, em seus mais diversificados gêneros, entre eles o samba, faz parte da vida dos sujeitos, dentro e fora da escola, seja pelo seu gosto de entretenimento ou compulsoriamente e pode ser aproveitada como recurso curricular, didático e pedagógico, no ensino da Geografia.

Para (CORREIA, 2003, p. 84-85)

O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. [...] A utilização da música pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino

É nessa perspectiva que o samba pode ser aproveitado no ensino da Geografia: uma linguagem diferente que pode ensejar a apreensão e leitura da realidade socioespacial pelos sujeitos, podendo contribuir para a construção do “raciocínio geográfico” e levar os sujeitos a “se posicionarem neste mundo.

Portanto, fundamentados na concepção e/ou abordagem do multiculturalismo crítico ou intercultural, a inclusão do samba no currículo para o ensino da Geografia de forma problematizadora, rica, política, crítica, criativa e, muitas vezes, conectada à realidade dos sujeitos pode revolucionar o ensino desta área de conhecimento, ainda hoje, centrado na

visão/leitura de mundo branca e europeia. Deste modo, o samba no ensino da Geografia é uma forma de trazer para sala de aula outras e novas visões/leituras do mundo e geografias, fundamentadas na construção do grupo social pobre, majoritariamente, negro e mestiço.

Nesse horizonte, no ensino da Geografia pode-se aproveitar as geografias vividas pelos compositores e cantores sambistas, as suas narrativas de vida, os contextos de criação das composições, as letras e as representações simbólicas (mapas mentais) por parte dos sujeitos.

No currículo de Geografia o samba pode servir para trabalhar sua própria história que se mescla com a história da presença negra no Brasil e com a evolução urbana do Rio de Janeiro. Ou ainda, os conteúdos dos sambas, dos diferentes estilos do gênero desenvolvidos na cidade do Rio de Janeiro, podem se configurar em formas para construir relações com outros aspectos da cultura e história africana e afro-brasileira.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção de novas metodologias, principalmente aquelas que são de domínio e de comum uso dos alunos, possibilita ao professor ferramentas que colaboram para prender a atenção, aumentar a sensibilização, estimular sensorialmente e desenvolver a criatividade tanto do educador quanto do educando. Pois, sabemos que a música como recurso didático nos permite desenvolver através das suas letras e com o auxílio de outras temáticas pedagógicas, a interação do que se ensina em sala de aula, com o externo

Nessa perspectiva buscamos uma variação do nosso cotidiano em sala de aula, chamando nossos alunos para reflexões, a partir do uso samba, ritmo de forte apelo social e que guarda intensa ligação com outras áreas das ciências humanas.

Desenvolvendo ainda, a partir de novas práticas pedagógicas e metodológicas, no aluno uma visão crítica e aguçada da sua existência, como uma vida de possibilidades de mudanças e transformações, e que a escola não apresenta conteúdos descontínuos, apartados e afastados de sua realidade.

Compreendendo que a geografia por ser uma disciplina de vários ramos, não poderia abrir mão dessas novas ferramentas difusas do ensino. A disciplina de geografia permite que o professor se enverede por diversas áreas a bordo de temas históricos e atuais. Desta forma e diante de um campo vasto de conhecimento, não podemos seguir apenas o método tradicional defendido pela doutrina processual da educação. Mas, buscar outras formas sem que para tanto, sejamos precisos abandonar de vez o método antigo de ensino, mas, aprimorá-lo para que cada dia mais possamos fazer cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Rita de Cássia Souza Felix. O negro: trabalho, sobrevivência e conquistas (Juiz de Fora 1888-1930). Juiz de Fora: FUNALFA, 2006.

CANO, M. R. de O. (Coord.) Geografia: A reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher, 2012.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CHALHOUB, Sidney. Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. 2ª ed. São Paulo: UNICAMP, 2001.

CLAVAL, Paul. A Geografia Cultural. (trad.) de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

CORRÊA, Roberto Lobato. Entrevista em 16 de abril de 2005. **Revista Discente Expressões Geográficas**. Florianópolis - SC, nº 01, jun/2005. p. 01-14.

FERREIRA, Martins. Como Usar a Música na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2005. (Coleção como usar na sala de aula).

MOURA, Roberto. No princípio era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

_____. Tia Ciata e a Pequena África do Rio de Janeiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Cultura, Divisão de Editoração, 1995.

OLIVEIRA, M. M. A Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. *Revista Discente Expressões Geográficas*, Florianópolis, n. 2, p.10-24, jun. 2006.

PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e direito constitucional internacional. Caderno de direito

United Nations. ABC: teaching human rights – practical activities for primary and secondary schools. Geneva: United Nations Publications, 2004.

CAPÍTULO 15

ENTENDENDO O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DA SUA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 13/02/2022.

Francysco Pablo Feitosa Gonçalves

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio -
UNILEÃO
Juazeiro do Norte-CE
<http://lattes.cnpq.br/1099402155613073>

Iamara Feitosa Furtado Lucena

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio -
UNILEÃO
Juazeiro do Norte-CE
<http://lattes.cnpq.br/1143780748348398>

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo tecer breves considerações sobre a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico das escolas (PPP). Para isso é feita uma breve reflexão sobre as ideias de educação e escola, e suas funções de reprodução e transformação da sociedade; em seguida, é abordado o conceito de Projeto Político-Pedagógico, seus princípios e suas finalidades; também são abordadas as classificações dos PPP, para, enfim, discorrer sobre a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, que deve contemplar a realidade em que a escola está inserida. Trata-se de um trabalho que resulta de uma pesquisa bibliográfica e documental e, também, das vivências dos autores.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, construção, coletiva projeto político-pedagógico.

UNDERSTANDING THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT AND THE IMPORTANCE OF ITS COLLECTIVE CONSTRUCTION

ABSTRACT: The purpose of the present study is to make brief considerations on the importance of the collective construction of the Political-Pedagogical Project (PPP). For this, the study makes a brief reflection on the ideas of education and school, and their functions of reproduction and transformation of society; then, it discusses the concept of Political-Pedagogical Project, its principles and purposes; PPP classifications are also approached, in order to, finally, discuss the importance of the collective construction of the Political-Pedagogical Project, which must contemplate the reality in which the school is inserted. It is a paper that results from a bibliographical and documental research and, also, from the experiences of the authors.

KEYWORDS: School, construction, collective, political-pedagogical project.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho relaciona diversas dimensões das nossas vidas. Tem a ver com nossa atividade docente no ensino superior — que também possui Projetos Pedagógicos —, guarda conexão com a nossa prática discente nas segundas graduações que estamos fazendo, e, por último e mais importante, se relaciona com o fato de que somos, respetivamente, pai e mãe de crianças em idade escolar. Trata-se,

portanto, de um trabalho que decorre de uma investigação bibliográfica e documental, mas que traz as marcas das vivências do autor e da autora.

O objetivo do trabalho é tecer breves considerações sobre a construção Projeto Político-Pedagógico (PPP). Para isso, em um primeiro momento, fazemos uma breve reflexão sobre os conceitos de educação e escola, e suas funções de reprodução e transformação da sociedade. Em seguida, na segunda seção, abordamos o conceito de Projeto Político-Pedagógico, seus princípios e suas finalidades, em um esforço para construir a compreensão do referido Projeto.

A terceira seção é destinada às classificações dos PPP, o que permite entendê-los ainda melhor. A seção subsequente trata da importância da construção coletiva do Projeto, que deve contemplar a realidade em que a escola está inserida. Ao fim, são apresentadas as considerações finais, fazendo um breve repasse do trabalho e reforçando a importância da construção coletiva do PPP.

2 | SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA, REPRODUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE

A educação pode ser pensada em uma dimensão mais ampla, compreendendo todo o processo de formação que a pessoa humana recebe ao longo de toda a sua vida, se aproximando, portanto, de outro conceito muito presente nas ciências humanas: o de socialização, e principalmente nessa acepção é que a educação aparece enquanto processo contínuo de formação do homem dentro da vida social, sempre inacabada e sempre se fazendo (cp. SALDANHA, 1980, p. 73 e 86). Em uma dimensão mais estrita, entretanto, a educação se refere ao processo educacional formal e oficialmente instituído por uma determinada sociedade; na medida em que uma sociedade se torna mais complexa, ela tende a instituir uma educação formal, um modelo de educação padrão a ser fornecido às pessoas que a compõem.¹

A educação já foi pensada como uma forma de doutrinar as crianças, induzindo-as a se comportar de acordo com os valores sociais e normas vigentes. Émile Durkheim, por exemplo, definia a educação como:

[...] a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não estão maduras para a vida social. Seu objetivo é despertar e desenvolver

1 Segundo Saldanha; “Em toda sociedade, porém, há um processo, chamado de *socialização*, processo pelo qual os indivíduos vão gradativamente sendo assimilados pela sociedade. Pouco a pouco, desde a infância, vão-se integrando nos hábitos daquela sociedade, em seus costumes, seus valores, suas normas. Com o tempo, o indivíduo se encaixa numa situação qualquer dentro da sociedade — ajusta-se ou desajusta-se. Se se ajusta, deve ter recebido educação, através de processos socializadores” (1980, p. 53, *grifos do autor*).

“Em seu sentido genérico, e isto já foi visto desde o capítulo oito, a educação forma entes humanos para a vida social. E forma-os dentro da vida social” (Saldanha, 1980, p. 167).

Sebastião Vila Nova entende que: “Para a Sociologia, socialização significa transmissão e assimilação de padrões de comportamento, normas, valores e crenças, bem como o desenvolvimento de atitudes e sentimentos coletivos pela comunicação simbólica. Socialização, portanto, é o mesmo que aprendizagem no sentido mais amplo dessa expressão.” (1999, p. 43).

na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pela sociedade política como um todo, quanto pelo ambiente especial para o qual a criança está destinada em particular (DURKHEIM, 1922, *tradução livre*²)

Em outra obra ele observa que “[...] toda educação consiste em um esforço contínuo para impor à criança formas de ver, sentir e agir nas quais ela não teria acontecido espontaneamente” (DURKHEIM, 1967, *tradução livre*³).

A educação possui, então, um claro potencial de reprodução das estruturas sociais, o que faz com que tenha, também, um potencial reprodutor das injustiças. Não por acaso Althusser (1970) observa que “a Escola (mas também outras instituições do Estado como a Igreja, ou outros aparelhos como o Exército) ensina o ‘saber fazer’, mas de formas que asseguram a submissão à ideologia dominante, ou o domínio de sua ‘prática’⁴”. Sabemos, entretanto, que a educação não se resume a isso. Como observa Paulo Freire, a educação não é meramente reprodutora da ideologia dominante (cp. FREIRE, 1997, p. 84; FREIRE, 1992, p. 91), pois ela também possui um potencial transformador da sociedade.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante.

Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência. (FREIRE, 1996, p. 98-99)

Diante desse potencial, qual seria o papel da *escola*, especificamente? Segundo Nelson Saldanha (1980, p. 113), “podemos chamar de ‘escola’ a toda instituição educacional, ou ao conjunto de entidades que, numa sociedade, dêem aos educandos instrução e formação. A escola é o ensino organizado”. Ainda de acordo com Saldanha:

A escola, isto é, o ensino organizado, reflete o regime social vigente, e, por outro lado, ajuda a formá-lo, pois inculca no educando valores que o farão aceitar a ordem de coisas. Num ambiente social aberto, porém, a escola

2 No original: “L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est Particulièrement destiné.”

3 No original: “[...] il saute aux yeux que toute éducation consiste dans un effort continu pour imposer à l'enfant des manières de voir, de sentir et d'agir auxquelles il ne serait pas spontanément arrivé.”

4 No original: “l'École (mais aussi d'autres institutions d'État comme l'Église, ou d'autres appareils comme l'Armée) enseignent des «savoir-faire», mais dans des formes qui assurent l'assujettissement à l'idéologie dominante, ou la maîtrise de sa «pratique».”

pode dar ao educando elementos para criticar e contestar a sociedade (SALDANHA, 1980, p. 146).

Em sentido análogo, Ángel Pérez Gómez observa inicialmente o papel reprodutor da escola, que seria uma instituição “configurada especificamente para desenvolver o processo de socialização das novas gerações”. Sua função parece claramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural” (GÓMEZ, 2002, p. 18, *tradução livre*⁵), mas, em outra passagem, observa que a função educativa vai além da reprodução, pois ao se apoiar no conhecimento público — p.ex. ciência, filosofia, arte etc. — e provocar o desenvolvimento do conhecimento dos discentes, lhes dá as ferramentas e o ambiente para analisar criticamente a própria reprodução da sociedade (GÓMEZ, 2002, p. 27).

Para desempenhar suas funções, a escola precisa de planejamento quanto ao que será realizado, de esquemas de funcionamento, metas etc. Necessita, em suma, de projeto, tanto para realizar a sua função de reprodução da sociedade e de preparar as pessoas para o mercado de trabalho quanto, com mais razão, para construir possibilidades de crítica e reflexão. É precisamente aí que entra a questão do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

3 | O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) E SUAS FINALIDADES

O termo projeto remete ao latim *projectu*, que significa “lançado para diante” e pode significar, dentre outras coisas, uma ideia ou plano de realizar algo para o futuro, ou um empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema ou planejamento etc. (cf. MOURA; BARBOSA, 2017).

As escolas têm metas que precisam cumprir, objetivos que buscam alcançar e se inserem em realidades sociais e culturais específicas, o que pode variar bastante de uma escola para outra. Dito de outra forma, em um país de dimensões continentais como o Brasil, essas metas, objetivos e realidades podem variar muito de uma região para outra e até de uma escola para a outra em uma mesma região. Nesse cenário, entra em cena o *projeto político-pedagógico* (PPP), que contém as metas e objetivos elaborados a partir da realidade de cada escola.

Segundo Celso Vasconcellos (2014, p. 169):

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O projeto político-pedagógico é um documento obrigatório. Sua fundamentação

5 No original: “Concebida la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad.”

legal se encontra nos arts. 205 a 214 da Constituição da República Federativa do Brasil; nos arts. 3º, 12, 13 e 14 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB), onde é referido ora como *proposta pedagógica*⁶, ora como *projeto pedagógico*; na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica), além de outros dispositivos legais e atos administrativos.

O PPP compreende as diretrizes pedagógicas da escola (as teorias que fundamentam as práticas cotidianas, as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, as formas como os conteúdos são ensinados, os critérios de avaliação) e deve ser construído de forma democrática, envolvendo não apenas os gestores, mas todos os agentes que fazem parte da comunidade escolar.

Conforme Antônia Carvalho Bussmann (2013):

[...] o projeto político-pedagógico delinea de forma coletiva a competência principal esperada do educador e de sua atuação na escola. Ao delinear essa competência, o projeto político-pedagógico consolida a escola como lugar central da educação básica, numa visão descentralizada do sistema. Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos. E ainda, ao se constituir como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da "política educativa", do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos.

Tendo essas características e sendo tão importante, a elaboração do PPP precisa atender ao regramento legal — Constituição, Leis etc. — mas sem desconsiderar os interesses e a realidade da escola e seus agentes. Ainda de acordo com Bussmann (2013), é inadmissível encomendar um PPP a terceiros, pois ele deve ser considerado como um processo sempre em construção, servindo também para orientar o processo de ensino e aprendizagem de forma criativa e crítica, mas sem engessá-lo.

Celso Vasconcellos (2002, p. 21-22) aponta algumas das finalidades do Projeto Político-pedagógico:

- resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho, superar a crise de sentido;
- ser um instrumento de transformação da realidade, resgatar a potência da coletividade, gerar esperança;

6 Para Celso Vasconcellos (2014, p. 169), projeto político-pedagógico é uma nomenclatura mais adequada do que proposta pedagógica, por ser mais abrangente, contemplando "desde as dimensões mais específicas da escola (comunitárias, administrativas, além da pedagógica), até as mais gerais (políticas, culturais, econômicas, etc.). Em outro trabalho, o mesmo autor observa que "*Projeto Educativo* é uma denominação comum na França ou em Portugal, *Projeto Político-Pedagógico* é usado por um grande número de professores, escolas, sistemas de ensino e autores brasileiros" (VASCONCELLOS, 2002, p. 21).

Sabrina Santana, Roseli Gomes e Joelma Barbosa (2012, p. 63) observam que "O PPP é diferente de planejamento pedagógico", e ajudam a compreender o que seria o PPP ao dizer que ele consistem em um "um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos, por isso, envolve diretrizes mais permanentes, que abarcam conceitos subjacentes à educação: Conceitos Antropológicos: (relativos à existência humana); Conceitos Epistemológicos: aquisição do conhecimento; Conceitos sobre Valores: pessoais, morais, étnicos; Conceitos Políticos: direcionamento hierárquico, regras."

- dar um referencial de conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, gerar solidariedade, parceria;
- ajudar a construir a unidade (e não a uniformidade), superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição. Possibilitar a continuidade da linha de trabalho da instituição;
- propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional;
- ser um canal de participação efetiva, superar as práticas autoritárias e/ou individualistas. Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;
- diminuir o sofrimento e aumentar o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho;
- fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia (“caminhar com as próprias pernas”) e na criatividade (descobrir o próprio caminho);
- colaborar na formação dos participantes.

O autor adverte que o PPP não é uma panaceia capaz de resolver todos os problemas da escola, e que seus resultados “vão depender tanto do compromisso dos envolvidos (qualidade política), quanto do referencial teórico-metodológico adotado (qualidade formal)” (VASCONCELLOS, 2002, p. 22). As finalidades do PPP e sua efetividade estarão relacionadas, portanto, com duas dimensões do *princípio da qualidade* que serão abordadas posteriormente.

O PPP é, em apertada síntese, a identidade da escola, já que contém características e objetivos etc., ligados àquela comunidade escolar determinada. É possível, portanto, diferenciá-lo do *currículo* que, por sua vez, é elaborado pelo sistema de ensino, e consiste no conjunto de conhecimentos, saberes, experiências etc., que devem ser apreendidos pelos discentes. A título de exemplo, o currículo estabelece que os discentes precisam aprender a língua portuguesa, mas as escolas — dependendo da sua realidade sociocultural local — vão trabalhar o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa de acordo com a sua identidade, a sua realidade, de acordo com os sotaques e palavras utilizadas no local. O PPP compreende o currículo, mas vai além dele.

4 | OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Segundo Ilma Veiga (2013), o Projeto Político-pedagógico deve ser norteado pelos princípios que orientam a escola democrática, pública e gratuita.

Os princípios que orientam o PPP seriam as premissas das quais o PPP se origina, estabelecem a ponte entre o PPP enquanto norma ou padrão que orienta o ensino e aprendizagem, e os valores da educação democrática, pública e gratuita. Quais seriam, então, esses princípios? Para Ilma Veiga (2013), são: I) igualdade; II) qualidade; III) gestão

democrática; IV) liberdade; e, V) valorização do magistério. Falaremos brevemente, a seguir, sobre cada um desses princípios:

I) Igualdade: refere-se às condições de acesso e permanência na escola. Não se trata, portanto, apenas da expansão da oferta de matrículas, mas a manutenção e até mesmo aumento da qualidade, compreendendo iniciativas para acolher e propiciar o desenvolvimento daqueles estudantes que, por qualquer razão enfrentem dificuldades no processo de aprendizagem.

II) Qualidade: a qualidade, para Veiga (2013), implica duas dimensões que são indissociáveis: 1) formal ou técnica; e, 2) política. A qualidade formal se refere à habilidade de empregar os meios adequados para superar os desafios do desenvolvimento; a qualidade política, por sua vez, tem a ver com os fins, valores e conteúdos trabalhados no processo de ensino e aprendizagem. Essas dimensões se relacionam entre si e uma não se sobrepõe à outra.⁷

III) Gestão democrática: implica a necessidade de repensar e redefinir a estrutura de poder da escola, superando as concepções tradicionais e fomentando a participação dos agentes (gestores, docentes, discentes etc.) e da comunidade no processo de tomada de decisões, auxiliando a construir, democraticamente, os caminhos que a escola seguirá.

IV) Liberdade: relacionado à ideia de autonomia, deve orientar a relação entre gestores, docentes, funcionários, discentes e a própria comunidade, com cada agente assumindo suas responsabilidades na construção e realização do PPP, de forma a construir uma escola na qual exista liberdade para “aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente” (VEIGA, 2013).

V) Valorização do magistério: está relacionada com a formação, condições de trabalho e remuneração dos/das profissionais do magistério. O PPP precisa contemplar, por exemplo, a formação continuada, que deve ser estabelecida a partir do diálogo e entendimento comum entre gestores e docentes.

Esses princípios não são estanques entre si, pelo contrário, estão em profunda relação uns com os outros. Uma questão que invariavelmente aparece é: tais princípios se referem apenas à escola pública, ou devem orientar, também, as escolas particulares? Sobre isso, é necessário lembrar que a educação não é privativa do Estado — é livre, portanto, à iniciativa privada — mas isso não faz com que ela deixe de ser um direito fundamental social e um serviço público.⁸

7 Apenas a título de exemplo, a escola não conseguirá propiciar um processo de ensino e aprendizagem de qualidade se possui os melhores meios (técnicas, instrumentos, equipamentos etc.), mas os conteúdos são nocivos (p.ex. valores discriminatórios, violentos etc.), da mesma forma, a qualidade estará prejudicada se os conteúdos são nobres (inspirados em valores igualitários, democráticos, inclusivos etc.) mas as condições materiais são precárias.

8 A Constituição da República Federativa do Brasil trata da educação em diversos artigos, merecendo lembrança os arts. 6º, 205 e 209, pois dão o caráter da educação no Brasil:

“Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

[...]

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração

A educação é um *direito fundamental social* que deve ser assegurado a todas as pessoas, e que pode ser ofertado pela iniciativa privada, sobre isso, o Supremo Tribunal Federal — guardião da Constituição — decidiu, na Ação Direta de Inconstitucionalidade 1007 que “Os serviços de educação, seja os prestados pelo Estado, seja os prestados por particulares, configuram serviço público não privativo, podendo ser desenvolvidos pelo setor privado [...]” (BRASIL, 2005).

O fato de ser livre à iniciativa privada não descaracteriza o caráter de serviço público da educação, pelo contrário, pode contribuir para a expansão da oferta deste serviço, ampliando a sua área de cobertura. E é por isso que entendemos que os princípios anteriormente mencionados devem orientar, tanto quanto possível, a elaboração dos PPPs das escolas particulares, ainda que alguns deles não possam ser implementados completamente. A título de exemplo, a cobrança de mensalidades pode ser um obstáculo ao acesso e permanência na escola para os discentes mais carentes financeiramente, mas isso não impede que a escola possa ter um programa de bolsas de estudo, o que faria com que tal escola cumprisse melhor a sua missão socioeducativa.

5 | SOBRE OS TIPOS DE PROJETOS: PROPOSTAS DE CLASSIFICAÇÃO

Tendo compreendido o que é o Projeto Político-Pedagógico e sabendo que podem existir diferentes tipos de PPP, bem como podem existir outros tipos de projetos desenvolvidos nas escolas, é interessante analisar algumas classificações de projetos a fim de situar melhor o tipo de projeto que defendemos, e para que possamos entender isso da melhor forma possível, é preciso, antes de qualquer coisa, compreender criticamente em que consiste uma classificação. Segundo Guibourg, Ghigliani e Guarinoni:

A classificação é um fato cultural e, às vezes, meramente individual. Portanto, não há classificações verdadeiras ou falsas, assim como não há nomes verdadeiros ou falsos para cada objeto. Existem classificações aceitas ou pouco conhecidas, úteis ou inúteis (para algum propósito particular), fecundas ou estéreis (em alguma direção determinada). (GUIBOURG, GHIGLIANI E GUARINONI, 1985, p. 39-40, tradução livre⁹).

Essa questão também é problematizada por John Hospers, que inclusive traz diversos exemplos de como alguém poderia classificar diversas coisas, de acordo com os interesses que possa ter. Para não estendermos demais essa questão, selecionamos algumas passagens que são especialmente ilustrativas das reflexões de Hospers:

da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” (BRASIL, 1988)

9 No original: “La clasificaci6n es un hecho cultural y, en ocasiones, meramente individual. No hay, pues, clasificaciones verdaderas ni clasificaciones falsas, tal como no existen nombres verdaderos ni falsos para cada objeto. Hay clasificaciones aceptadas o poco conocidas, 6tiles o in6tiles (para alg6n fin determinado), fructíferas o estériles (en alguna direcci6n determinada).”

Provavelmente, não existem duas coisas no universo exatamente iguais em todos os aspectos. Consequentemente, por mais semelhantes que sejam duas coisas, podemos usar as características em que se diferenciam como base para colocá-las em classes diferentes [...].

Da mesma forma, provavelmente não existem duas coisas no universo tão diferentes uma da outra que não tenham algumas características em comum que possam servir de base para a sua inclusão em uma mesma classe [...].

[...] classes são feitas pelo homem no sentido de que o ato de classificar é obra do ser humano, dependendo de seus interesses e necessidades. (HOSPERS, 1967, p. 44-46, tradução livre¹⁰)

Em síntese, podemos concordar com Genaro Carrió quando diz que “As classificações não são verdadeiras ou falsas, são úteis ou inúteis” (CARRIÓ, 1986, p. 99, *tradução livre*¹¹). Parece útil classificar os projetos — e os PPPs — entre democráticos e autoritários, justamente porque devemos tentar construí-los democraticamente. Teríamos, portanto, dois tipos principais, com suas características:

Projeto Autoritário	Projeto Democrático
Elaborado de acordo com as normas legais, porém sem diálogo e/ou aplicação pelos agentes na escola.	Baseia-se na necessidade do diálogo com o coletivo escolar.
Sobrepe as decisões individuais (p.ex. dos gestores) se sobrepe às decisões coletivas.	Tem a efetiva participação da comunidade escolar tanto na elaboração quanto na execução da sua proposta.

Outra classificação que pode ser útil é aquela realizada a partir da linha pedagógica que exerce mais influência na escola. Segundo Ana Clara Oliveira, são sete as principais linhas adotadas no Brasil:

10 No original: “Probably no two things in the universe are exactly alike in all respects. Consequently, no matter how much alike two things may be, we may use the characteristics in which they differ as basis for putting them in different classes [...].

In the same way, there are probably no two things in yhe universe so different from one another that they do not have some characteristics in common which can made the basis for membership in the same class [...].

[...] classes are man-made in the sense that the act act of classifying is the work of human beings, depending on their interest and needs.”

11 No original: “Las clasificaciones no son ni verdaderas ni falsas, son serviciales o inútiles.”

Linha Pedagógica	Características
Tradicional ou conteudista	Surgiu no séc. XVIII e ainda hoje é muito presente nas escolas brasileiras. O foco principal é na transmissão de conteúdo e preparar o discente para os testes (vestibular, ENEM etc.). As avaliações sobre os conteúdos ministrados são periódicas e se os discentes não alcançam a pontuação mínima, são reprovados e precisam repetir a disciplina ou a série.
Comportamentalista	Visa fazer com que os discentes adquiram comportamentos desejados, moldados de acordo com necessidades sociais determinadas. O docente é o responsável por transmitir conhecimento e controlar o tempo e as respostas dos estudantes. A avaliação é realizada com provas e os resultados são recompensados.
Construtivista	Nesta linha os discentes têm papel ativo em sua aprendizagem, construindo seu conhecimento. Os docentes têm muito mais um papel de mediadores do que de detentores únicos do conhecimento.
Democrática	O discente é a figura central do aprendizado e pode inclusive escolher as formas como deseja aprender os conteúdos necessários à sua formação, sem um cronograma padrão. O docente tem um papel de facilitador, e junto com discentes, pais e demais agentes da escola (gestores, funcionários etc.), realizam assembleias e reuniões, envolvendo a comunidade escolar nas tomadas de decisões.
Montessoriana	Desenvolvido pela médica e educadora italiana Maria Montessori, é uma linha que propõe que os discentes se descubram e aprendam através da experiência prática e da observação. O docente, respeitando sempre o ritmo de cada discente, tem o papel de guiar, orientar e propor atividades motoras e sensoriais, removendo obstáculos ao aprendizado.
Waldorf	Criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, considera o discente em seu todo: corpo, alma e espírito. Os ciclos são definidos de sete em sete anos: de 0 a 7, de 7 a 14 e de 14 a 21 anos de idade. Para cada ciclo há um tutor fixo que avalia, basicamente, por meio de anotações feitas durante as aulas. Como esta linha considera, principalmente, o ciclo biológico de cada discente, não há repetição de ciclo.
Freireana	Baseada nas ideias do educador brasileiro Paulo Freire, considera os aspectos sociais, culturais e humanos de cada educando. Esta linha vê a educação como uma forma de libertar e mudar as pessoas e, conseqüentemente, mudar o mundo. Princípios como bom senso, humildade, respeito, tolerância e curiosidade são defendidos pela linha freireana.

(Elaborado com base em OLIVEIRA, 2020)

Começamos a presente seção dizendo que as classificações não são certas ou erradas, mas úteis ou inúteis. Seria possível questionar, então: Qual a utilidade das classificações? A resposta é bastante simples: elas nos permitem compreender como os projetos educacionais podem ser classificados e porque, aliadas ao que foi visto anteriormente, permitem refletir como o PPP deve ser feito. Entendemos que para que seja um PPP — a identidade da escola — é necessário que seja construído democraticamente e que permita a reflexão coletiva sobre a própria linha pedagógica da escola, contemplando, tanto quanto possível, a realidade sociocultural na qual a escola está inserida.

6 | A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PPP

A organização do projeto da escola pressupõe a reflexão sobre as finalidades —

cultural, política e social, de formação profissional, e humanística — que a escola se propõe a alcançar (DOURADO, 2006). Considerando todas essas finalidades e a necessidade de se definir, coletivamente, como será a busca pela sua realização, o PPP deve contar, em sua elaboração, com a participação dos profissionais da escola — gestores, professoras e professores e demais funcionários — e da comunidade escolar e a comunidade em geral, conforme dispõe a LDBEN em seu art. 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Tal participação, entretanto, nem sempre se realiza como deveria. Teresa Carvalho, Priscilla Pinheiro e Neide Guedes (2013), em interessante pesquisa empírica, constataram que falta envolvimento da comunidade escolar — aí incluídos os professores e as professoras — na elaboração do PPP, tenha decorrido da *falta de tempo* como um dos principais fatores. A pesquisa de Aline Maria Rabuske (2013) chegou à mesma constatação, de que os docentes sentem que falta tempo e oportunidade para conhecer e discutir o PPP.

Os fatores que geram essa baixa adesão são variados: vão desde a carga de trabalho elevada a que os professores estão submetidos, passam pelo desconhecimento da importância do PPP, falta de estímulo dos gestores, desinteresse, e até a alta rotatividade de professores em algumas escolas, o que prejudica a continuidade do desenvolvimento democrático do PPP.

Neste ponto, é importante trazer a advertência de Ilma Veiga no sentido de que a construção do PPP deve ser realizada, mas isso não implica convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalharem mais, sendo necessário “propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (VEIGA, 2013).

Adeíses dos Santos (2019) observa que o momento ideal para planejar o Projeto Político-Pedagógico é quando a totalidade dos atores da comunidade escolar tomam consciência da necessidade de melhoria e se empenham coletivamente para melhorar a realidade da escola.

Susana Costa registra a necessidade de organizar continuamente o trabalho na escola visando a tomada de decisões e realização de ações, envolvendo a gestão, a supervisão e a equipe pedagógica. Enfatiza também a importância de investir na continuidade da profissionalização dos professores e das professoras, sempre respeitando os saberes e, ao mesmo tempo, conferindo a esses profissionais a necessária autonomia para debater, elaborar e realizar as ações pensadas no âmbito do PPP da escola (COSTA,

2021).

A escola, enquanto espaço que deve ser democrático, deve propiciar a participação ativa e acolher atentamente todas as opiniões e demandas dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, de modo que, só então, possa refletir a realidade da escola e os envolvidos se verem contemplados, ainda mais quando temos um cenário atual marcado pela diversidade.

O PPP deve refletir, então, o compromisso firmado coletivamente, e pode ser percebido como um processo permanente de reflexão e discussão das dificuldades da escola, bem como da construção da autonomia escolar. A escola é um espaço político por excelência, se realiza a partir das tomadas de posição dos variados agentes que a compõem ou que nela estão envolvidos — gestores, docentes, estudantes, mães e pais, funcionários etc. — e, conseqüentemente, a sua construção não pode ser um ato individual. Deve ser uma construção coletiva e voltada para o coletivo. Daí a importância da construção coletiva do PPP, o que contribui para democratizar não apenas a escola, mas a sociedade como um todo.

Luiz Fernandes Dourado cita alguns mecanismos de participação que devem ser implementados a fim de que as decisões sejam construídas coletivamente: a) aprimoramento dos processos de escolha do cargo de diretor; b) criação e consolidação de conselhos escolares e conselho de classe; c) o fortalecimento da participação estudantil por meio de grêmios; d) a redefinição das tarefas de funções da associação de pais e mestres; e, e) a própria construção coletiva do projeto político pedagógico (DOURADO, 2006, p. 56). Tais mecanismos, evidentemente, se inter-relacionam entre si, e atuam de forma sinérgica para o aprimoramento da escola.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação possui um potencial de reprodução e de transformação da sociedade, e o PPP, que pode ser compreendido como a identidade da escola, deve traçar os objetivos e estratégias para a missão da escola, de acordo com a sua linha pedagógica e a realidade sociocultural em que está inserida.

O PPP deve ser realizado de forma democrática e participativa, para isso, é importante que a gestão da escola seja democrática, fomentando a participação e o envolvimento dos variados agentes que compõem a comunidade escolar, tomando o cuidado, entretanto, para que tal participação não se traduza em uma sobrecarga de trabalho, ou em atividades burocráticas e maçantes. Devem ser propiciadas, portanto, situações que fomentem a participação e acolham as contribuições dos agentes, respeitando seus saberes e sua autonomia.

Em paralelo a essa gestão democrática — e diretamente relacionada a ela — está a mudança atitudinal de professores e funcionários, que devem compreender que a

construção coletiva do PPP não é apenas mais uma tarefa a ser cumprida, mas a realização da sua própria missão enquanto profissionais cujo trabalho é de fundamental importância para a existência da escola. O mesmo pode ser dito quanto aos estudantes, suas famílias, e a comunidade em geral: é preciso que saibam que suas opiniões são levadas em conta e que tenham a oportunidade de participar das tomadas de decisão.

Claro que existe uma distância entre o anseio democrático e a práxis, entre a vontade de se construir coletivamente o PPP e a sua efetiva construção, efetivando a democracia, enquanto valor e enquanto procedimento. De toda forma, na atualidade, existem práticas e instrumentos que podem contribuir para tal construção coletiva. Apenas a título de exemplo, podem ser lembrados os já mencionados conselhos, grêmios estudantis e a associação de pais e mestres, enquanto coletivos que podem participar da referida construção. Além disso, podem ser mencionadas as redes sociais, que permitem a divulgação de informações, a ampliação do debate e a realização de votações, enquetes etc., tudo isso a um custo relativamente baixo. Mesmo quando o uso das redes sociais, por qualquer razão, não se revela viável, é possível — e necessário — fomentar a ação coletiva entre os educadores, destes para com as suas turmas etc., só assim podemos construir um Projeto Político-Pedagógico que faz jus ao nome.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche)*. **La Pensée**, nº 151, junho de 1970. Disponível em <http://classiques.uqac.ca/contemporains/althusser_louis/ideologie_et_AIE/ideologie_et_AIE_texte.html> Acesso em 12 fev. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1007**, 2005.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. *O projeto político-pedagógico e a gestão da escola*. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). **O Projeto Político-pedagógico da Escola, sua Organização e Funcionamento**. Campinas: Papyrus, 2013. Não paginado (eBook Kindle).

CARRIÓ, Genaro. **Notas sobre derecho y lenguaje**. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1986.

CARVALHO, Teresa Raquel Siqueira Soares; PINHEIRO, Priscilla Oliveira; GUEDES, Neide Cavalcante. **A importância do coletivo na construção do Projeto Político Pedagógico**. XI Congresso Nacional de Educação Educere, Curitiba, 2013. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7630_4871.pdf>. Acesso em 13 fev. 2022.

COSTA, Susana Gomes e Sila. (2021). **Ação educativa à luz da supervisão escolar: Desafios na execução do Projeto Político Pedagógico nas escolas municipais de Lagoa de Dentro-PB**. 240 p. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Formação de Professores, Universidade Federal da Paraíba, 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=585-gestao-da-educacao-escolar&Itemid=30192>. Acesso em 02 out. 2021.

DURKHEIM, Émile. **Éducation et sociologie**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968. Disponível em <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/regles_methode.html>. Acesso em 12 fev. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. In: J. Gimeno Sacristán; Ángel I. Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 2002, p. 17-33.

GUIBOURG, Ricardo A.; GHIGLIANI, Alejandro M.; GUARINONI, Ricardo V. **Introducción al conocimiento científico**. Buenos Aires: Eudeba, 1985.

HOSPERS, John. **An introduction to philosophical analysis**. Mumbai: Allied Publishers, 1967.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos: Planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2017. Não paginado (eBook Kindle).

OLIVEIRA, Ana Carla. **Conheça 7 linhas pedagógicas e descubra qual escola escolher para seu filho**. 2020. Disponível em <<https://leiturinha.com.br/blog/conheca-7-linhas-pedagogicas-e-descubra-qual-escola-escolher-para-seu-filho/>>. Acesso em 11 de set. 2021.

RABUSKE, Aline Maria. (2013). **Projeto Político-Pedagógico: desafios encontrados para a elaboração numa escola do campo**. 51 p. Monografia (Especialização) - Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

SALDANHA, Nelson. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Aurora, 1980.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva*.
In: Ilma Passos Alencastro (org.). **O Projeto Político-pedagógico da Escola, sua Organização e Funcionamento**. Campinas: Papyrus, 2013. Não paginado (eBook Kindle).

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: Atlas, 1999.

CAPÍTULO 16

AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO PIBID/ IF BAIANO SOBRE O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA NO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE E GESTÃO (CEEP) - GUANAMBI/BA

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 07/02/2022

Lincon Almeida Vilas Boas

Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)
Montanha - ES
<http://lattes.cnpq.br/3454622563293705>

Roberval Soares Santos

Instituto Federal Baiano (IF Baiano)
Guanambi - BA
<http://lattes.cnpq.br/7946158649989063>

Sueli Fernandes Guimarães

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
(IFNMG)
Teófilo Otoni - MG
<http://lattes.cnpq.br/7461690615801244>

RESUMO: A escola pode promover ações afirmativas dirigidas para a população negra que auxiliem a superar as desigualdades e combater o racismo. Diante desta temática, o presente trabalho foi desenvolvido com a comunidade escolar do CEEP em parceria com bolsistas do PIBID/IF Baiano, *campus* Guanambi. Foram realizados estudos, discussões, palestras e exposições sobre a cultura, preconceito e discriminação dos afrodescendentes, além de esclarecimentos e debates sobre o Dia da Consciência Negra. Durante as atividades, verificou-se uma grande participação e entusiasmo dos/as estudantes e professores/as do CEEP em discussões e depoimentos. Ocorreram registros fotográficos e divulgação

nas redes sociais, promovendo uma grande repercussão. Assim, este trabalho demonstra práticas pedagógicas que podem contribuir para o estudo e vivências com a temática da cultura negra no âmbito escolar, além de auxiliar na formação dos/as licenciandos/as em Química do IF Baiano, *campus* Guanambi.

PALAVRAS-CHAVE: Afrodescendente. Consciência Negra. Escola.

ACTIONS DEVELOPED BY PIBID/IF BAIANO ON BLACK CONSCIOUSNESS DAY AT THE STATE CENTER FOR PROFESSIONAL EDUCATION IN HEALTH AND MANAGEMENT (CEEP) - GUANAMBI/BA

ABSTRACT: Schools can promote affirmative actions in order for black population to overcome inequalities and fight racism. In view of this theme, this paper results from a work developed with the CEEP school community in partnership with scholarship holders of PIBID at IF Baiano, *campus* Guanambi, Brazil. Studies, discussions, lectures and exhibitions were carried out on the culture, prejudice and discrimination of Afro-descendants, besides clarifications and debates on Black Awareness Day. During the activities, there was a great participation and enthusiasm of CEEP students and teachers in discussions and testimonials. There were photographic records and posts on social networks so as to cause a significant repercussion. Thus, this paper demonstrates pedagogical practices that can contribute to the study and experiences with the theme of black culture in the school environment, as well as assist the training of undergraduate

students in Chemistry at IF Baiano, campus Guanambi.

KEYWORDS: Afrodescendant. Black Consciousness. School.

1 | INTRODUÇÃO

As práticas discriminatórias e as desigualdades sociais no Brasil foram historicamente construídas por um modelo de sociedade baseado numa educação eurocêntrica, ainda presente no imaginário social. Atualmente, muitas produções e lutas do Movimento Negro tentam reverter esta problemática, principalmente no sistema educacional. Concepções e princípios excludentes devem ser superados através de uma educação antirracista e que valorize a diversidade cultural e as relações étnico-raciais no âmbito escolar. Complementando este pensamento Rocha (2007, p. 24) entende que:

torna-se necessária a consolidação de políticas educacionais que visam a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, de cidadania e valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A implantação deste novo paradigma educacional de valorização da diversidade, garantindo respeito às diferenças e visualização positiva da cultura afro-brasileira, é um imperativo da educação antirracista que se deseja construir.

A diversidade cultural presente na sociedade brasileira deve fazer parte das práticas pedagógicas, sendo representada e valorizada no âmbito escolar de forma que permita a pluralidade e a aceitação da diferença. A escola tem funcionado de forma homogênea, padronizando e elegendo uma cultura “dominante” para o seu funcionamento. (ROCHA, 2009, p. 66).

Munanga (2008, p. 103) trata da homogeneidade como um processo de “produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX como um modelo racista universalista”. Este modelo preconiza a negação da diferença e ainda persiste nas escolas e nas representações sociais dos/as brasileiros/as.

O combate à discriminação e ao racismo pode ser estabelecido nos campos político, educacional, no mercado de trabalho entre outros. Munanga e Gomes (2006, p. 186) relatam que “as ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade”.

A escola ao silenciar sobre a importância da cultura negra na formação do país deixa de ser um espaço democrático. Neste caso, políticas e ações afirmativas dirigidas para a população negra podem superar as desigualdades e combater o racismo instituído ao longo dos anos.

Diante desta temática, o desenvolvimento deste trabalho realizado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID do curso de Química do IF Baiano *Campus* Guanambi, se justifica à medida que estimula ações educativas que

valorizam a cultura negra na escola, estimula o trabalho interdisciplinar sobre a educação das relações étnico-raciais e atende às recomendações exigidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2 | OBJETIVOS

Possibilitar uma reflexão na comunidade escolar do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão - CEEP sobre a desigualdade racial e discutir sobre a cultura do povo africano e seus descendentes, bem como o impacto que tiveram na população brasileira. Esclarecer os/as alunos/as e demais funcionários do CEEP sobre a origem do dia da Consciência Negra e sua importância.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se tratar de uma reflexão em torno da situação do negro brasileiro, sob diferentes perspectivas e demandas, percebe-se que a “democracia racial”, discutida e disseminada pela sociedade, é uma farsa mantida por atitudes racistas veladas e reproduzida pela segregação social. Como ratifica Silva e Novais (2012, p. 519):

o mito da democracia racial reinventou uma História de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil como promotor de igualdade de oportunidades [...] A realidade, entretanto, revela um preconceito não assumido, velado, uma forma eficiente de discriminar pessoas [...]

A marginalização do negro é mascarada pelo falso discurso da igualdade da sociedade brasileira, porém, a realidade da população negra é marcada pela falta de oportunidades e de exclusão social no país.

Por muito tempo as comemorações relacionadas ao negro no Brasil eram realizadas no dia 13 de maio (assinatura da Lei Áurea, em 1888), data da abolição da escravatura no país. As apresentações e representações da cultura negra nas escolas de educação básica, geralmente estereotipadas, mostravam crianças negras representando os escravos e meninas brancas que representavam a princesa Isabel. O Movimento Negro lutou muito para reverter esta forma de comemoração que não contribui para valorizar os grandes feitos e a luta de grandes líderes negros, através da resistência ativa na história do Brasil.

Para valorizar e resgatar a cultura negra de forma a perceber a não passividade do povo na luta, o Movimento Negro reverenciou a data da morte do líder Zumbi do Quilombo dos Palmares como uma data importante a ser lembrada, no dia 20 de novembro. Zumbi representa uma figura de grande liderança, heroísmo, de força e rebeldia que resistiu à escravidão e lutou pela liberdade até a morte. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 129).

Estes autores reforçam a relevância desta data citando a Lei nº 10.639/2003 que altera a Lei 9.394/96, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo nesta mais de três artigos que versam sobre:

a obrigatoriedade da inclusão do ensino da história da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino da educação básica. A lei também acrescenta que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra, tal como já é comemorado pelo movimento negro. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 90).

Atualmente, questiona-se sobre a ausência da cultura negra nos currículos e nas práticas pedagógicas. Rocha (2007, p. 14) compartilha da ideia de que é preciso “tecer reflexões e compartilhar ideias e possibilidades com a intenção de contribuir com o processo atual de fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas [...] e de pluralidade cultural e do respeito às diferenças”.

Portanto, seguem algumas considerações sobre as atividades desenvolvidas neste trabalho e que exemplificam práticas pedagógicas que podem contribuir para o estudo e vivências com a temática da cultura negra no âmbito escolar.

4 | METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado com a comunidade escolar do Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde e Gestão – CEEP, durante os anos de 2014 e 2015. Participaram do projeto as turmas de técnico em nível médio dos turnos matutino e vespertino. Inicialmente, aconteceram reuniões entre o coordenador de área, supervisores e os/as licenciandos/as em Química do IF Baiano *Campus* Guanambi, bolsistas do PIBID, onde foram planejadas ações a serem desenvolvidas no mês de novembro de cada ano, na semana da Consciência Negra. Nesses encontros ocorreram estudos e discussões do tema por meio de artigos científicos e confecção de materiais para a realização das atividades.

O projeto foi desenvolvido em duas partes, exposição de cartazes no pátio do CEEP, debate e discussão sobre a Consciência Negra no auditório do colégio. Foram convidados para o evento professores, estudantes e funcionários do colégio. Disponibilizou-se espaço para que os/as alunos/as escrevessem mensagens sobre a temática.

Na segunda etapa, ocorreu uma apresentação sobre a temática de forma dialogada, através de palestra e exposição de alguns vídeos sobre preconceito e discriminação sofridos pelos afrodescendentes. Discutiu-se o dia da Consciência Negra e houve depoimentos de alunos/as e professores/as. Foram feitos registros fotográficos e divulgação nas redes sociais.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ocorreram estudos e discussões entre o coordenador de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência do PIBID do curso de licenciatura em Química, *Campus* Guanambi, que possibilitaram aos licenciandos em Química uma vivência e aprendizado de temas transversais (pluralidade cultural) como a Consciência Negra. Fez-se debate de

artigos científicos e planejaram-se as melhores estratégias para despertar a atenção e reflexão dos/as estudantes do CEEP.

A exposição de cartazes continham figuras e textos explicativos referentes à África e a cultura afrodescendente e traziam os seguintes temas: religião, culinária, danças, músicas e personagens negros que contribuíram para o desenvolvimento do Brasil e de outros países (figuras 1 e 2).



Figura 1: Exposição de cartazes.

Fonte: arquivos dos autores.



Figura 2: Danças de origem africana.

Fonte: arquivos dos autores.

Durante a realização desta atividade os/as bolsistas do PIBID encontravam-se próximo aos cartazes explicando e dialogando com os/as alunos/as do CEEP sobre cada

tema que estava exposto. Observou-se que os/as estudantes do colégio ficaram curiosos/as ao visualizarem as contribuições da cultura negra na Bahia e no Brasil ao visitarem a exposição, principalmente no período do intervalo. Foram registradas muitas mensagens de apoio e incentivo aos afrodescendentes.

A discussão sobre a desigualdade racial presente no país e nas escolas teve início com a apresentação de um vídeo para reflexão e debate. Em sequência, dois pibidianos discutiram sobre o conteúdo exibido, houve a participação dos/as alunos/as e dos/as professores/as do CEEP (figuras 3 e 4).



Figura 3: Exposição sobre Consciência Negra.

Fonte: arquivos dos autores.



Figura 4: Debate sobre preconceito e discriminação.

Fonte: arquivos dos autores.

A atividade permitiu aos/às alunos/as e aos demais presentes um momento importante de discussão e esclarecimentos de dúvidas sobre a desigualdade racial, além de ter promovido uma reflexão sobre os afrodescendentes. Essas observações foram possíveis a partir da constatação de importantes depoimentos, como na fala de um aluno do colégio: “O Racismo está sim presente nas escolas, acho que vai continuar por muito tempo”. Possibilitou também o conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e uma reflexão da influência da mesma sobre a cultura baiana e brasileira.

Houve a discussão sobre a origem do dia da Consciência Negra, sendo esclarecida para todos os presentes o que representa esta data, a valorização do líder e herói Zumbi dos Palmares e que é um momento muito relevante para a cultura do povo brasileiro.

Os registros fotográficos nas redes sociais repercutiram de forma significativa, pois ocorreram muitos acessos e comentários sobre o evento, divulgando as atividades e incentivando a participação contínua dos/as alunos/as do CEEP em ações que discutem os temas transversais no âmbito escolar em parceria com o PIBID.

Este trabalho reflete a relevância de ações educativas realizadas para e pelos/as discentes do curso de Licenciatura em Química para uma escola pública e exemplifica para a comunidade escolar que a educação para a igualdade das relações étnico-raciais deve estar presente no cotidiano e não apenas como mera formalidade e cumprimento da lei de forma descontextualizada.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas nos eventos possibilitaram aos participantes momentos de reflexão sobre a luta e resistência da cultura negra brasileira.

Esta pesquisa é útil para mostrar aos futuros e futuras professores/as de Química que o ensino deve ter um significado para além do conteúdo técnico/científico, mas que reflita e tematize a questão cultural na escola, com criticidade e que realmente valorize o saber do povo, seus feitos e heróis, independente de crença ou etnia. Possibilita que a escola reveja seu papel nas datas comemorativas, que valorize a cultura da comunidade e das culturas negra e indígena. É importante que toda a escola esteja envolvida, ampliando o repertório cultural de seus/suas alunos/as e de toda a comunidade local. É preciso “desconstruir” esta visão estereotipada e colonial que foi imposta nas escolas, pois muitas crianças e jovens não se sentem representados nos eventos escolares quando estes não valorizam a sua própria cultura e sua história, uma vez que depreciam a verdade sobre suas raízes e antepassados.

Os/as professores/as devem trilhar o caminho da cultura brasileira com muita satisfação e orgulho, despertando a identidade cultural do/a aluno/a e da comunidade local. Reproduzir o que foi imposto hegemonicamente não é o caminho para a transformação cultural da sociedade.

Este trabalho demonstra para a comunidade acadêmica e de Guanambi que é mais uma possibilidade de atuação e da relevância para uma formação pedagógica mais ampla dos/as discentes de licenciatura.

O reconhecimento e a discussão das relações étnico-raciais no âmbito escolar deve ser uma construção coletiva, como forma de superar as desigualdades. Portanto, este trabalho contribuiu com ações relevantes sobre a Consciência Negra no Brasil, além de auxiliar na formação dos/as licenciandos/as em Química do IF Baiano, *Campus Guanambi*.

REFERÊNCIAS

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para Entender).

ROCHA, R. M. C. **Educação das Relações Étnico-Raciais**: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

ROCHA, R. M. C. **Pedagogia da diferença**: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2009. (Coleção Repensando África, v.2).

SILVA, G. O.; NOVAIS, G. S. A inserção do negro na sociedade brasileira. *In*: FILHO, G. R.; BERNARDES, V. A. M.; NASCIMENTO, J. G. (Orgs). **Educação para as relações étnico-raciais**: outras perspectivas para o Brasil. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012. p. 505 – 528.

PROCESSO DE TRANSIÇÃO AGROECOLÓGICA EM QUIRINÓPOLIS-GO

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 07/02/2022

Eduarda Silva Borges

Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – UEG
Cachoeira Alta-GO
<http://lattes.cnpq.br/4574448234759635>

Edevaldo Aparecido de Souza

Professor, doutor, do Curso de Licenciatura em Geografia e do Programa de Mestrado em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Professor, doutor, do Programa de Mestrado em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT
Quirinópolis-GO
<http://lattes.cnpq.br/5454426936516958>

RESUMO: A agroecologia é um modo de produção que nos traz como benefícios o alimento saudável, a sustentabilidade e equilíbrio ao meio ambiente, a interação entre as pessoas, entre outros. Cada vez mais tem se destacado no mundo agrícola, seja pela sua praticidade, seja pela grande procura dos seus produtos no mercado, contudo, o sistema agroecológico ainda não conseguiu chegar em um patamar elevado o bastante para ocupar o lugar do modo de produção convencional no Brasil. Diante disto este trabalho tem como intuito discorrer e apresentar o projeto de iniciação científica que foi desenvolvido pelo Curso de Geografia da Universidade Estadual

de Goiás (UEG), Câmpus Sudoeste, sede em Quirinópolis, sob a Coordenação do Professor Dr. Edevaldo Aparecido Souza. As expectativas foi a de firmar parcerias, tanto de pequenos produtores como de outras instituições, com objetivo de expandir o conhecimento sobre a agroecologia e também desenvolver este modelo de produção com os agricultores interessados no município. A metodologia abordada foi a qualitativa, a partir de estudos bibliográficos, leituras e fichamentos, e atividades de campo, além de observações, fotografias, gravações áudios e vídeos em campo. Parte da pesquisa realizada foi no período pré-pandemia e parte já no contexto do isolamento social.

PALAVRAS-CHAVE: Agroecologia. Agrofloresta. Sustentabilidade. Produção. Educação.

AGROECOLOGICAL TRANSITION PROCESS IN QUIRINÓPOLIS, GO

ABSTRACT: Agroecology stands as a production method that yields benefits such as healthy food, sustainability and environment equilibrium, social interaction, among others. It has been gaining importance in the agricultural setting, both for its practicality and produce-related demand in the market. However, the agroecological system still has not reached levels higher enough to occupy the place of conventional production in Brazil. Considering such a reason, this paper aims at discussing and introducing a scientific initiation project that was developed by the Geography Undergraduate Course at Goiás State University (UEG), Southwest Campus, in Quirinópolis, under the supervision of Professor Edevaldo

Aparecido Souza. Our expectations relied on establishing partnerships with small farmers and institutions, with the objective of expanding agroecology knowledge and also implementing the production model with local farmers. The methodological approach was qualitative and quantitative, based on bibliographic studies, readings and notes, and field activities, including observations, photographs, audio and video recording in the field. This research was partially carried out during the pre-pandemic period and partially in the social distancing context.

KEYWORDS: Agroecology. Agroforestry. Sustainability. Production. Education.

INTRODUÇÃO

A agroecologia veio com o intuito de romper paradigmas do meio de produção tradicional, para ajudar a fortalecer a agricultura familiar de maneira ecológica, sustentável, além de fortalecer as relações e inclusões sociais entre as pessoas. Porém, para ocorrer a transição do modo de produção convencional para o modelo agroecológico é necessário uma série de tarefas árduas. Uma delas a reeducação dos produtores e proprietários de terras, pois, segundo Altieri (2004, p. 21) “só uma compreensão mais profunda da ecologia humana dos sistemas agrícolas pode levar a medidas coerentes com uma agricultura realmente sustentável”, e a disponibilidade de passar pelos processos de transições para obterem renda a longo prazo.

Sair da agricultura tradicional para a agroecologia, gera uma série de incertezas nas quais muitos produtores presos ao uso de insumos e tecnologias as usam como barreiras. No entanto, de acordo com Favareto e Nakagawa (2017, p. 17), a questão não é a recusa da tecnologia para garantia de empregos, e sim “reconhecer que, nos casos em que se pode alcançar a mesma eficiência alocativa, deve ser preferível a forma social de produção que garanta maior inclusão ou, em outros termos, maior eficiência social ou distributiva”.

O projeto de iniciação científica, “Processo de transição agroecológica em Quirinópolis”, do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Sudoeste, Sede em Quirinópolis, orientado pelo professor Dr. Edevaldo Aparecido Souza, teve como intuito fazer parcerias e reeducar pequenos produtores de alimentos, para que possam ter conhecimento sobre a agroecologia e implantá-la em suas terras.

O objetivo é apresentar oportunidades, tanto na área da pesquisa e da sustentabilidade, quanto no setor econômico, para que esses pequenos agricultores tenham uma outra opção de renda, que não seja arrendar suas terras para empresas vinculadas ao agronegócio. No caso de Quirinópolis a predominância de arrendamento é para as lavouras de cana-de-açúcar para as duas agroindústrias de etanol e açúcar, implantadas neste município.

Ao incorporarem a ideia da agroecologia também promoverão o respeito e a preservação da diversidade ambiental. Conforme Altieri (2010, p. 29), a implantação do modelo agroecológico “depende de vários fatores e grandes mudanças nas políticas agrárias, nas instituições e nos métodos de investigação e extensão”. Para o autor “as

estratégias agroecológicas propostas têm que apontar deliberadamente aos pobres, não somente para aumentar a produção e conservar os recursos naturais, mas também para gerar emprego e oferecer oportunidades de acesso aos mercados locais”.

Como já era esperado, as dificuldades em implantar a agroecologia em um município com uma vertente muito expressiva do agronegócio seriam inevitáveis. Ainda assim, deve-se ressaltar que essas adversidades encontradas foram maiores que o esperado, pois, os produtores estão resistentes ao modelo agroecológico, já que o município em questão tem predomínio das atividades do agronegócio, sobretudo das grandes lavouras canavieiras que margeiam as pequenas produções alimentares, e, aqueles que gostaram da ideia não se arriscam a implantar por quererem resultados rápidos.

O projeto teve início em 2017 e finalizou em 2021, devido a impossibilidade da pesquisa empírica por conta do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Este texto apresenta a etapa do projeto executada entre 2019 e 2020 (em 2021 foi apenas o primeiro semestre, mas este texto foi escrito ainda em 2020), momento em que iniciou o fenômeno pandêmico, avaliada como a maior dificuldade encontrada no período, pela impossibilidade em continuar realizando os trabalhos de campo, restringindo a apenas a pesquisa teórica, com a realização de leitura, fichamentos e produção de textos.

Essa atividade foi importante, uma vez que fortaleceu o aprendizado e conhecimentos sobre a ciência agroecológica, no entanto, não foi possível colocá-la em prática junto aos pequenos agricultores. Portanto, para compreender como foi desenvolvido o projeto sobre o processo de transição agroecológica em Quirinópolis está apresentado aqui, neste texto, todas as atividades realizadas deste plano de ação de iniciação científica.

MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa foi sistematizada e efetuada a partir de duas fases. A primeira é a fase pré-pandêmica (período de 2017 até o início de 2020), onde o projeto estava sendo realizado por inteiro e sem ressalvas. Nesta primeira fase foi o momento onde mais houve o estudo de campo, ou seja, utilizou-se bastante da pesquisa empírica nesta etapa, houve também um levantamento bibliográfico e debates a respeito dos conceitos agroecológicos, porém de forma mais sucinta.

O estudo de campo foi marcado por visitas a propriedades rurais como no caso da propriedade da Herla Ferreira de Aquino e José Ricardo Fonseca Dantas, na Fundação Nova Era, no LABEAGRO da própria UEG, e por fim na Universidade Federal de Jataí, em seu laboratório agroflorestal.

Já na segunda etapa desta pesquisa, a metodologia científica que a rege é a qualitativa e quantitativa pelo fato deste ter uma expressiva abordagem teórica devido aos estudos intensivos que fizemos, através de estudos bibliográficos, leituras e fichamentos, para não deixar que o isolamento social atrapalhasse o desenvolvimento do projeto e

também por ter dados de atividades de campo colhidos em período pré-pandemia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde o início do segundo semestre de 2019 (agosto a dezembro), os integrantes do projeto se encontravam no Laboratório de Transição Agroecológica (LABEAGRO), uma área de experimento agroecológico dentro do espaço da UEG, realizaram visitas técnicas, reuniões e rodas de estudos para aprofundar sobre os conceitos de agroecologia e como colocá-la em prática no município de Quirinópolis.

Além das rodas de estudo também houveram vistas a algumas instituições e propriedades rurais, sendo a primeira visita no dia 14 de setembro de 2019 na Fundação Nova Era, no qual conhecemos e avaliamos o local para uma possível parceria e início da parte prática do projeto com a comunidade. Entretanto, para que isso pudesse acontecer seria necessário a organização de um minicurso sobre a agroecologia a fim de preparar as pessoas que realizariam esta tarefa no local. Esta atividade, prevista para o primeiro semestre de 2020 (março a julho), não se realizou em função da pandemia.

A outra visita foi no município de Aparecida do Rio Doce-GO, na propriedade rural do casal Herla Ferreira de Aquino e José Ricardo Fonseca Dantas. Esta visita teve o intuito de apresentar para os integrantes do projeto (acadêmicos bolsistas) as pequenas experiências que estão em fase de transição, o que é bem expressivo nesta propriedade, pelo fato de ter áreas de pequena degradação no solo devido ao modo de produção tradicional e nas demais áreas já tem um andamento agroecológico maior. Há uma área agroflorestal, e outras divisões onde eles deixaram a palhada da última cultura para proteger o solo e assim realizar o plantio direto. Também trabalham com sementes crioulas que é uns dos pontos chaves da agroecologia, pois como já foi dito anteriormente, esta agricultura se baseia em técnicas que não agredem a natureza.

No fim deste semestre de 2019, com a vinda das chuvas, iniciou-se as atividades no LABEAGRO de plantio e colheitas nas quais o grupo participante do projeto e outros voluntários as desenvolveram. Das atividades desenvolvidas foram plantadas uma diversidade de espécies de feijões e algumas leguminosas, colheita de batata doce, romã, capim cidreira e outros, com boa produtividade. Além disso foram removidas algumas plantas que não vingaram e as deixamos como cobertura morta junto com outras folhagens.

No primeiro semestre de 2020, mais especificamente em março, os integrantes do projeto foram inscritos em uma oficina, oferecida pela Universidade Federal de Jataí (UFJ), cujo tema foi o manejo de sistemas agroflorestais. Houve a parte teórica, explicativa, de como manejar uma agrofloresta, qual a sua importância para a agroecologia e como ela pode ser benéfica para, não apenas o pequeno agricultor, mas também para todos que quiserem conhecer e se adentrar no meio agroecológico. A outra parte foi prática de manejo correto de uma agroflorestal, garantindo boa produtividade. São cultivos consorciados com o tã

infame eucalipto, poda, utilização do pseudocaule da bananeira podada para humedecer o solo, estas foram apenas pequena parcela da aprendizagem nesta oficina.

No mês de abril a quarentena já estava instaurada, e a partir deste momento, as atividades foram reorganizadas para a pesquisa bibliográfica, realização de leituras, fichamentos e produção de textos. O professor orientador selecionou os artigos para leituras e enviou ao grupo de *WhatsApp* do projeto para a escolha de cada bolsista.

Nesse mesmo mês a bolsista Eduarda Silva cursou dois minicursos sobre agroflorestas, um foi disponibilizado pela EMBRAPA e o outro pela Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável (PDRS) da Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente de São Paulo. O minicurso oferecido pela EMBRAPA com tema “Sistemas agroflorestais para pequenas propriedades do semiárido brasileiro” teve duração de 16 horas, bem sucinto, no entanto, bem esclarecedor, organizado a partir de uma pesquisa realizada na cidade de Sobral-CE, na comunidade de Sítio Areias, onde os pequenos agricultores do semiárido conseguiram uma fonte de renda e de sobrevivência por meio dos Sistemas Agroflorestais (SAFs).

O sistema implantado na comunidade Sítio areias é do tipo agrossilvipastoril por integrar as atividades agrícolas, pecuária e florestal, com a finalidade de atender estabelecimentos rurais de pequeno porte. [...]. Com a utilização de critérios para implantação melhorou a dinâmica do sistema. A alteração da estrutura do agroecossistema para o tipo savana contribuiu com formação de bosques multiestratos de plantas e entrada de luz que aumentou a participação do estrato herbáceo. Os critérios funcionais e ecológicos permitiram compreender que o desenvolvimento deste SAF possibilitou mitigar os processos antropogênicos de manipulação da Caatinga para a implantação de áreas agrícolas. E preservação da biodiversidade de espécies arbóreas e arbustivas ocorrendo uma preservação de plantas nativas e ofertou produtos e serviços florestais aos agricultores. (FARIAS; MESQUITA; FERNANDES, 2018, p. 21).

O minicurso oferecido pela PDRS-SP é modular, contendo 14 módulos no total, sendo eles respectivamente nesta ordem: a apresentação do curso; contexto e crise; sustentabilidade; o ecossistema florestal; princípios da agrofloresta sucessional; abordagem agroecológica; diagnóstico; planejamento e desenho; implantando agrofloresta; os manejos em uma agrofloresta; promovendo a viabilidade; educação; legislação; e, por fim, as experiências agroflorestais.

Este minicurso teve duração de 20 horas, com aprofundamento sobre o funcionamento dos SAFs. Os textos de estudos são extensos e ricos em informações importantes, as vídeo-aulas são extremamente esclarecedoras, os questionários foram bem áduos, mas, além de tudo, ofereceu um acervo de pesquisas, vídeos, filmes etc., sobre a agrofloresta e seus benefícios. Aprendemos que a agrofloresta é um sistema complexo, pois nela se encontra inúmeros papéis exercidos, tanto pelas plantas, quanto pelos microrganismos, a biodiversidade e o manejo são a chave de uma agrofloresta, portanto, quanto mais espécies de plantas, animais e insetos, melhor. Compreensão esta, que é corroborada pelo conceito

de agrofloresta definida por Altieri (2012):

Sistema agroflorestal é um nome genérico que se utiliza para descrever sistemas tradicionais de uso da terra, amplamente utilizados, nos quais as árvores são associadas no espaço e/ou no tempo com espécies agrícolas anuais e/ou animais. Combina-se, na mesma, área, elementos agrícolas com elementos florestais, em sistemas de produção sustentáveis (ALTIERI 2012, p.281).

Nos meses de maio e junho de 2021 foram escolhidos dois livros para serem lidos e fichados. A leitura foi realizada em dupla, cada dupla escolheu o seu livro e decidiram como seria elaborado o fichamento a partir da escolha. No livro escolhido pela dupla em que estava a Eduarda, há vários capítulos que abordam questões da agroecologia na educação, na agricultura familiar, nas questões políticas etc. Escolheram os capítulos que abordam a agroecologia na educação.

Nesses artigos que versam sobre a educação, percebe-se que a agroecologia sozinha não irá conseguir mudar os paradigmas de uma sociedade doutrinada pelo agronegócio, ela precisa estar vinculada a inúmeras causas sociais, sendo uma delas a reforma agrária, pois como afirma Borges:

Temos consciência de que a Agroecologia, por si só, não é capaz de dar respostas à sociedade e nem de salvar a mesma dos problemas ambientais nos quais estamos envolvidos. Mas a vislumbramos como uma alternativa, junto a um Projeto de Reforma Agrária, junto a um novo modelo educacional, junto a novos hábitos de consumo. (BORGES, 2019, p. 118).

Ultimamente a menção do jovem enquanto protagonista da sua própria história está muito vinculada com a ideia da “salvação da humanidade”, seja nas mídias, como nos livros, séries, programas de televisão, seja no ambiente de trabalho, social e escolar. Mesmo que este pensamento seja um tanto quanto romantizado, não tem como negar que o jovem é o protagonista da sua própria história, assim como de todo o futuro e, diante do atual cenário goiano, mais especificamente quirinopolino, o jovem também precisa ser o protagonista do ser e pensar ecológico.

Nesta perspectiva, para uma Educação Ambiental crítica, perante o esgotamento ambiental causado pelo agronegócio, faz-se necessário uma perspectiva pedagógica transformadora, atando os conhecimentos escolares aos problemas reais e vividos. Os conflitos sociais causados pelo modo de produção comercial e economicista, oferecem repertórios de temas geradores para uma prática pedagógica que cumpra o papel de expandir o senso crítico nas pessoas que necessitam dele com urgência, como é o caso das minorias, além de trazer uma educação mais efetiva com um ensino e aprendizagem mais contextualizados para os filhos dos trabalhadores que tanto sustentam este país (LAMOSA, 2017).

A educação ambiental, nas escolas da rede pública, deve trazer os ensinamentos agroecológicos para as salas de aula, pois os alunos devem saber que existem outras

formas de cultivar, outras formas de alimentar a população, uma forma para além da simplificação de um sistema complexo como é no agronegócio, pois nas aulas de biologia, geografia e de educação ambiental os professores devem ensinar também como preservar a vida, sendo ela humana ou da fauna e flora.

Acreditamos que a aproximação da Agroecologia, da Educação do Campo e da cultura popular, atreladas ao saber científico em bases ecológicas, só tem a contribuir com a emancipação dos sujeitos, colocando-se contra o modo de produção e de socialização hegemônico, alicerçado na estrutura agrária do latifúndio e da grande empresa agrícola, que prosperou no Brasil com a distribuição desigual da terra, da renda e com a degradação ambiental. (PINTO, 2019, p. 146).

A escola deve formar cidadãos que questionam, que sejam críticos e a agroecologia tem muito a contribuir com isto, pois nela encontramos cultura, preservação da memória e da natureza, encontramos também uma ciência que promove a vida, um movimento social que luta contra as desigualdades. Valores que precisamos repassar aos alunos quando ministramos aulas, por isto e por mais outros inúmeros fatos que não será destacado aqui, pode-se dizer que ela é fundamental para a formação de cidadãos contribuidores para uma sociedade melhor.

Portanto, segundo Souza (2018, p. 185), “entende-se ser imprescindível a revisão do modelo de educação para instituir a construção de novo projeto de educação” e, mesmo que seja uma opção distante desta revisão, o uso das ferramentas e das brechas que temos agora já é o pontapé inicial para essa possibilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A agroecologia é uma ciência em ascensão que propõe muitas melhorias se for aplicada e utilizada de maneira correta, porém, ela sozinha não será capaz de trazer grandes mudanças para uma sociedade com vertentes tão problemáticas. Neste período de pesquisa, mesmo com suas adversidades o projeto foi bem aproveitado, pois, conseguimos perceber que para conseguirmos dar um passo maior em relação a transição agroecológica no município de Quirinópolis será necessário mais que só apresentá-la para os agricultores familiares, mas também mostrar a agroecologia para os jovens da rede básica, como também para alunos da universidade.

A agroecologia é uma ciência que inclui, que protege, que semeia a vida, mas ela precisa estar vinculada a outras ciências para que os seus resultados sejam mais relevantes, por isto este projeto precisa expandir em termos de visualização e ampliação de público, com o objetivo de alcançar um índice significativo de pessoas, produtoras, consumidoras e estudantes, para valorização deste modelo agroecológico.

Tudo que é novo ou diferente causa certa estranheza e receio numa sociedade, e tudo que permanece estagnado fica para trás. A Geografia, juntamente com a Educação Ambiental (EA), são, respectivamente, disciplina e conteúdo que dentro da rede básica se

encontram de certa forma estagnado, sem novas perspectivas ou metodologias.

Uma forma de trazer algo de novo e crítico para o conteúdo de Educação Ambiental da disciplina de Geografia seria a introdução da Agroecologia como mais um objeto de estudo geográfico e ambiental, pois esta ciência abrangeria várias linhas ideológicas e científicas da Geografia, vinculado com a Educação Ambiental. Além de ajudar a promover novas metodologias dentro da disciplina, a Agroecologia traria consigo o senso crítico ambiental e social que os alunos precisaram obter.

Infelizmente a Agroecologia em toda a sua complexidade não está presente na disciplina de Geografia, nem tampouco nos conteúdos de Educação Ambiental das escolas públicas, uma vez que o assunto agroecológico ainda se encontra muito restrito aos meios científicos e rurais.

Como já foi dito, a semente do pensamento agroecológico foi plantada, algo que já é o primeiro passo para a sua implantação no município de Quirinópolis. Agora é necessário multiplicar os projetos de extensão e pesquisa, em nível superior e de intervenção pedagógica nas escolas de ensino básico, com o cunho agroecológico, que tragam a Agroecologia como uma ciência e um modo de vida a se considerar. As formas para a implementação agroecológicas são diversas, o que realmente precisa e da força de vontade de traçar novos caminhos, de conceber novas perspectivas e de se colocar como uma agente que realmente quer contribuir para a salvação ambiental e social de seu meio.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 4. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ALTIERI, Miguel. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**, Presidente Prudente, n. 16, p. 22-32, jan./jun, 2010.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3 ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

BORGES, Joyce de Almeida. Agroecologia em territórios educativos. *In*: SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de (Org.). **Agroecologia: diversidade, movimento e resistência**. Anápolis: Editora UEG, 2019, p. 111-130.

FARIAS, Jorge Luis de Sales; MESQUITA, Antônia Marta Sousa; FERNANDES, Francisco Eden Paiva. **Sistemas agroflorestais como inovação social na sustentabilidade de agroecossistemas de base familiar no semiárido cearense [recurso eletrônico]**. Sobral: Embrapa Caprinos e Ovinos, 2018.

FAVARETO, Arilson; NAKAGAWA, Louise. A segurança alimentar e a transição do modelo agrícola num mundo em transformação. *In*: GREENPEACE BRASIL. **Agricultura tóxica: um olhar sobre o modelo agrícola brasileiro**. GREENPEACE BRASIL, s.l., 2017. Disponível em: <http://contraosagrototoxicos.org/wp-content/uploads/2017/11/agricultura-toxica.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

LAMOS, Rodrigo de Azevedo Cruz. A educação ambiental em disputa: a luta de classe na escola pública. *In*: RIBEIRO, Dionara Soares (org.) et al. **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 107-115.

PINTO, Diogo de Souza. Histórico das políticas de educação agrícola e o debate da agroecologia na formação profissional. *In*: SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de (Org.). **Agroecologia**: diversidade, movimento e resistência. Anápolis: Editora UEG, 2019, p. 131 – 154.

SOUZA, Edevaldo Aparecido. Agroecologia e educação do campo: contrapropostas para a repamonharização camponesa. *In*: JESUS, José Novais de (org.); SOUZA, Edevaldo Aparecido (org.). **Do PRODECER ao MATOBIPA**: consequências da modernização agrícola e as alternativas para o campesinato. Goiânia: Editora Vieira, 2018, p. 151-194.

CAPÍTULO 18

DESAFIOS DAS LIGAS ACADÊMICAS NO PERÍODO EMERGENCIAL: COMO ALCANÇAR A COMUNIDADE DURANTE A PANDEMIA?

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 18/02/2022

Ludimilla Carvalho e Cerqueira Silva

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS
<http://lattes.cnpq.br/8490805452292943>

Milena Saleh Lima

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS
<http://lattes.cnpq.br/6339927927046946>

Eduardo Gauze Alexandrino

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS
<http://lattes.cnpq.br/5216828427869512>

Tainá Fontana Dametto

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS

Thais Kaori Hirase

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS

Bárbara de Pizzol Modesti

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS

Nathalia Campos Palmeira

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS

Rafael Guilet de Deus

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS

Yasmeen Rahman Avendana Machado

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS
<http://lattes.cnpq.br/7393654299540004>

Rafaela de Sousa Silva

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS
<http://lattes.cnpq.br/7553032555845993>

José Salomão Junior

Universidade Federal do Rio Grande
Rio Grande -RS
<http://lattes.cnpq.br/3688350886106666>

RESUMO: Durante a pandemia de COVID-19 as universidades passaram por um processo de reestruturação e adaptação de seus três pilares fundamentais: Ensino, Pesquisa e Extensão. Nesse contexto, a área de extensão foi um desafio à parte e para as ações acadêmicas continuarem a alcançar a comunidade, um esforço combinado entre professores, alunos e profissionais foi necessário. Assim, surgiu a “IV Jornada Multidisciplinar de Doença Inflamatória Intestinal” (DII), parte das ações da Liga Acadêmica de Clínica e Cirurgia do Aparelho Digestivo (LACCAD) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em homenagem ao Maio Roxo, mês de conscientização das DII. O evento ocorreu on-line na modalidade síncrona, teve duração de 3h e foi realizado no estilo “Roda de Conversa”. O encontro foi dividido em quatro blocos das áreas: cirúrgica, clínica, psicológica e nutricional, nos quais pacientes e profissionais representantes de cada área discutiram por

intermédio de ligantes. O evento contou com a participação de 100 pessoas e possibilitou troca de experiências ativa entre pacientes, profissionais e alunos, representando uma experiência única no aprendizado sobre os principais impactos da patologia na vida dos portadores. Além disso, o encontro contribuiu para a valorização dos profissionais locais das diferentes áreas e reforçou a possibilidade da realização de eventos de forma segura e proveitosa durante a necessidade de isolamento social.

PALAVRAS-CHAVE: Ligas acadêmicas; doenças inflamatórias intestinais; pandemia.

CHALLENGES OF ACADEMIC LEAGUES IN THE EMERGENCY PERIOD: HOW REACH THE COMMUNITY DURING THE PANDEMIC?

ABSTRACT: During the COVID-19 pandemics, the universities went through an adapting and restructuring process of its three fundamental bases: teaching, researching and extension. In that context, the extension part was a special challenge and, in order for the academic actions to continue reaching the community, a combined effort between teachers, students and other professionals was needed. That's how the "IV Multidisciplinary Journey of the Inflammatory Bowel Disease" (IBD), part of the Digestive Tract's Surgery and Clinics Academic League's actions, from the Federal University of Rio Grande, came to be; it was part of the League's actions towards Purple May, the month that is dedicated to increase IBD awareness. The event happened online and live, lasted 3 hours and happened as a conversation circle. The encounter was divided in four areas: surgical, clinical, psychological and nutritional; in each, patients and professionals discussed through the league's students' mediation. The event had 100 people as participants and made possible an experience exchange between patients, professionals and students, representing an unique experience on learning about the major impacts of the pathology over the lives of those who live with it. Besides, the encounter contributed to the appreciation of the local professionals in their different areas and reinforced the possibility of realizing events safely and enjoyably during the period of isolation necessity.

KEYWORDS: Academic leagues; inflammatory bowel disease; pandemic.

1 | INTRODUÇÃO

As Ligas Acadêmicas de Medicina são associações científicas de iniciativa estudantil autônoma, que possuem o objetivo de complementar a formação acadêmica em uma área específica do currículo médico, através de atividades que agreguem o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Um de seus pilares está em estender à sociedade os serviços advindos das atividades de ensino e de pesquisa, de forma a viabilizar a interação entre a universidade e a sociedade. Sabe-se também, que a pandemia exigiu planejamento e adaptação de toda a comunidade acadêmica a fim de promover atividades universitárias seguras e de qualidade (GUSSO et al., 2020). Nesse contexto, o Brasil adotou uma série de medidas que possibilitaram a suspensão das atividades presenciais por aulas em espaços digitais (GUSSO et al., 2020). Além disso, o ambiente virtual que sempre foi instrumento de fundamental importância para a Academia, agora representa uma forma de reestruturar as relações por meio de videoconferências (SILVA et al, 2021). Isto posto, surgiu um desafio:

alcançar a comunidade em um momento no qual o distanciamento físico é necessário ao mesmo tempo em que é imprescindível a área da saúde se fazer presente na vida das pessoas. Diante disso, a Liga Acadêmica de Clínica e Cirurgia do Aparelho Digestivo (LACCAD), fundada em 2016 na FURG, reestruturou um evento anual que faz parte de suas atividades de extensão desde 2018, o Maio Roxo. Este é um projeto importante para a Liga e para a comunidade de Rio Grande e Região, que aborda assuntos referentes às Doenças Inflamatórias Intestinais (DII), que abrangem duas patologias crônicas do trato digestivo - Retocolite Ulcerativa e Doença de Crohn - e que produzem repercussões em todas as áreas da vida do portador. O evento é realizado junto com os portadores dessas patologias e profissionais das mais diversas áreas da Saúde. Todos os anos temos o apoio essencial do Grupo Fênix, um grupo de pacientes com Doenças Inflamatórias Intestinais que reúnem pessoas a fim de trocar experiências, e fornecer apoio aos portadores, e que trabalha em conjunto com a Liga para trazer informações para toda a comunidade riograndina. Assim, o projeto do presente ano buscou unir a modalidade virtual à troca de vivências entre pacientes e profissionais, realizando a “IV Jornada Multiprofissional de Doenças Inflamatórias Intestinais”.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência de um evento online organizado e executado por estudantes para atender a comunidade. O Maio Roxo é uma campanha de conscientização sobre as DII, que visa garantir informações de qualidade para pacientes, familiares e estudantes de todas as áreas. A jornada ocorreu na modalidade síncrona, de forma gratuita, no dia 22 de Maio de 2021, tendo início às 14:00 horas e finalizando-se às 17:00 horas, por meio da plataforma de videoconferência ZOOM. O folder do evento foi veiculado nas redes sociais da Liga (@laccadfurg) e do Grupo Fênix (@grupofenixdii), nos grupos das turmas de medicina, nas contas de Instagram pessoais dos ligantes, além de um convite à toda comunidade veiculado no site da FURG disponível em: . O encontro no estilo “Roda de Conversa Virtual” iniciou-se com a apresentação da Liga pelo até então presidente da LACCAD, Eduardo Gauze e, com a apresentação do grupo Fênix, por sua representante Verônica Santos do Amaral. A partir daí, deu-se início a quatro blocos específicos: o cirúrgico, o clínico, o psicológico e o nutricional, os quais tiveram duração média de 25 minutos cada. Em cada um dos blocos foi apresentada uma roda de conversa entre portadores de DII’s e profissionais das respectivas áreas, mediada por um representante da LACCAD (alunos de Medicina). Ao final, houve um bloco final no qual os portadores puderam fazer suas considerações juntos, e finalizamos o evento com sorteio de brindes e agradecimentos. O evento atualmente encontra-se disponível no instagram da LACCAD, separado por blocos, para disposição do evento de forma também assíncrona e um maior alcance.



Imagem 1: Parte do Folder de divulgação do Evento

Fonte: Acervo pessoal da LACCAD.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O evento contou com a participação de 100 pessoas, entre alunos, palestrantes, participantes do grupo fênix e comunidade em geral. As rodas de conversa possibilitaram a troca de experiências e permitiu aos estudantes e profissionais da área da saúde, o olhar do paciente sobre todo o processo, que inicia desde os primeiros sintomas e o diagnóstico até os impactos da patologia sobre a vida profissional, pessoal, auto-estima e aceitação do portador. Além disso, os profissionais que participaram da roda de conversa são atuantes em Rio Grande, o que além de promover a valorização dos profissionais locais, também contribui para uma maior interação entre pacientes e profissionais, através do olhar do paciente, com seus medos, angústias, dificuldades e resiliência. Assim, foi possível para os ouvintes também compreenderem como a doença afeta a vida do portador e o quão importante é a abordagem multiprofissional para o sucesso do tratamento. O encontro

também permitiu a divulgação do Grupo Fênix e a reafirmação de sua parceria com a LACCAD, que nos permitirá promover eventos com impacto cada vez maior na região. Cabe salientar também, que esses resultados foram apresentados na “20ª Mostra da Produção Universitária da Universidade Federal do Rio Grande - MPU/ FURG” em 2021, fortalecendo os laços de compromisso com a formação acadêmica dos estudantes e impulsionando novos alunos a promoverem novas discussões como esse. Ainda, o encontro trouxe novos desafios aos acadêmicos que realizaram com empenho e sucesso mais uma Jornada, contribuindo para uma formação acadêmica mais sólida.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O evento aproximou os laços entre Comunidade e Universidade, apresentando uma possibilidade de atingir a sociedade mesmo em meio à pandemia de COVID-19, e reafirmando a importância da extensão acadêmica. Destaca-se também que é um encontro no qual que pacientes tiveram a possibilidade de relatar sua trajetória com a Doença Inflamatória Intestinal para outros portadores que recém diagnosticados, a fim de encorajá-los e motivá-los. Além disso, comprovou a possibilidade de realização de eventos online seguros e de qualidade enquanto o distanciamento social for necessário.

REFERÊNCIAS

GUSSO, Hélder L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**, v. 41, p. e238957, 25 de setembro de 2020. Disponível em: . Acesso em: 21 de agosto de 2021.

SILVA, Michelli D. et al. Coronavírus: consequências da pandemia no ensino superior. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 5, p. e7120, 3 de maio de 2021. Disponível em: . Acesso em: 22 de agosto de 2021.

CAPÍTULO 19

XX SEMANA DO ENGENHEIRO DE PESCA HISTÓRICO E PERSPECTIVAS DA ENGENHARIA DE PESCA

Data de aceite: 01/04/2022

Data de submissão: 07/02/2022

Ana Carolina da Silva Marques

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/2475975054933670>

Yago Victor Taurino Vilarim

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/5991177713045647>

Adelly Wanessa da Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/7756106825742246>

Caio Vinícius Nunes de Oliveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/6521603417943771>

Emerson José da Silva Oliveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/7414873795164206>

Fábio Renan Santos

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/4354828539088087>

Genes Fernando Gonçalves Junior

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/3782063270079532>

Gessica Cavalcanti Pereira Mota

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/7680483824638632>

Victória Sincorá Xavier

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/3068003817335469>

Paulo Guilherme Vasconcelos de Oliveira

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Recife – Pernambuco
<http://lattes.cnpq.br/5700488412022830>

RESUMO: A Semana do Engenheiro de Pesca (SEP), tradicionalmente é voltada para a comunidade discente do curso de Engenharia de Pesca da Universidade Federal Rural de Pernambuco, *Campus Sede* e profissionais de áreas afins, na qual, é realizada na semana que corresponde ao dia do Engenheiro de Pesca, 14 de dezembro. O evento é organizado pelo Programa de Educação Tutorial (PET PESCASEDE), com o apoio da coordenação e diretório acadêmico do curso de Engenharia de Pesca, além de receber apoio de entidades públicas e privadas do setor produtivo. A XX SEP foi realizada com objetivo de homenagear os profissionais da área da engenharia de pesca, com o tema “histórico e perspectivas da engenharia de pesca”. A programação ocorreu entre os dias 9 e 13 de dezembro de 2019 e ofertou 4 minicursos, 6 mesas temáticas, 9 palestras e 13 apresentações de trabalhos no formato de apresentação oral. O evento contou com 90 inscritos entre graduandos,

pós-graduandos e profissionais. A SEP, organizada majoritariamente pelo Grupo PET Pesca, proporcionou o crescimento acadêmico dos discentes do curso e áreas afins, sobretudo no diálogo e na integração de saberes entre as áreas de oportunidade científica e profissional do setor pesqueiro e aquícola.

PALAVRAS-CHAVE: Evento. Engenharia de Pesca. Oportunidade. Integração.

XX SEMANA DO ENGENHEIRO DE PESCA HISTORY AND PERSPECTIVES OF FISHING ENGINEERING

ABSTRACT: The Semana do Engenheiro de Pesca (SEP), is traditionally focused to the student community of the fishing engineering course of the Universidade Federal Rural de Pernambuco, Campus Sede and professionals in related fields, which is held in the week corresponding to the day of the Fishing Engineer day, on december 14. The event has been organized by the Programa de Educação Tutorial (PET PESCASEDE), with the support of the coordination and the academic directory of the fishing engineering course, in addition to receiving support from public and private entities in the productive sector. The XX SEP was held with the aim of honoring professionals in the area of fishing engineering, with the theme “history and perspectives of fisheries engineering”. The program took place between December 9 and 13, 2019 and offered 4 mini-courses, 6 thematic tables, 9 lectures and 13 presentations of works in the oral presentation format. The SEP, mainly organized by the Group PET Pesca, provided the academic growth of students of the course and related areas, especially in the dialogue and integration of knowledge between the areas of scientific and professional opportunity in the fishing and aquaculture sector.

KEYWORDS: Event. Fishing Engineering. Opportunity. Integration.

1 | INTRODUÇÃO

A Universidade Federal Rural de Pernambuco foi a pioneira no curso de engenharia de pesca, dando início a sua primeira turma no ano de 1970, tendo esta, colado grau no dia 14 de dezembro de 1974, por este motivo a partir de 2003 de acordo com a Lei nº 12.820 (Brasil, 2013) esta data foi escolhida para comemorar o dia do Engenheiro de Pesca.

Com o intuito de comemorar uma data tão especial para estudantes e profissionais da área, o Programa de Educação Tutorial de Engenharia de Pesca da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PET Pesca UFRPE-Sede) produz, anualmente, a Semana do Engenheiro de Pesca (SEP), sendo a atividade vinculada ao planejamento do grupo.

No ano de 2019 foi realizada a 20ª edição da SEP tendo como objetivo homenagear os profissionais da área de engenharia de pesca, com a abordagem do tema, histórico e perspectivas da engenharia de pesca, que tratou das problemáticas enfrentadas atualmente, valorizando o histórico do curso e de seus profissionais. Tendo como intuito desenvolver um ambiente de debate, com permuta de conhecimento e integração entre os palestrantes e participantes do evento.

21 METODOLOGIA

Em sua vigésima edição, a SEP veio com uma proposta de discutir o tema “Histórico e perspectivas da Engenharia de Pesca” entre o dia 9 e o dia 13 do mês de dezembro de 2019, no anfiteatro do Centro de Ensino de Graduação (CEGOE) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no Departamento de Pesca e Aquicultura (DEPAq-UFRPE) e na Estação de Aquicultura Continental Johei Koike (EACJK).

A XX SEP foi organizada pelos membros do PET Pesca UFRPE-Sede, da Coordenação do curso de Engenharia de Pesca e da Associação dos Engenheiros de Pesca de Pernambuco (AEP – PE) e contou com o apoio da empresa Escama Forte, do CREA / MÚTUA – PE, do Diretório Acadêmico Tubarões da Pesca (DA Tubarões da Pesca), da direção do Departamento de Pesca (DEPAq) e discentes da graduação que não pertenciam a nenhum dos grupos citados (Fig.1).



Figura 1 - Grupo PET Pesca, membros do Diretório Acadêmico Tubarões da Pesca, palestrantes e convidados na XX Semana do Engenheiro de Pesca.

Fonte: Autor desconhecido (2019).

A programação foi composta por palestras, mesas temáticas, minicursos, apresentações de trabalhos e contou com a participação de professores, pesquisadores, mestres, engenheiros de pesca e empreendedores atuantes na área. Para participação no evento foi necessária a inscrição pelo site do evento em <<https://doity.com.br/sep2019>>.

No primeiro dia de evento, dia 09, a programação contou com 4 minicursos, sendo

estes: sanidade em aquicultura pela prof.^a Suzianny Cabral (UFRPE); balanço iônico no cultivo de camarão marinho em baixa salinidade por Allyne Elins, Danielle Alves e Priscilla Celes (UFRPE); criação comercial de crocodilianos: grande valor para a conservação e para o mercado econômico por Paulo Braga (UNIBRA); e utilização de hormônios na reprodução artificial de peixes reofílicos pelo prof. João Laurindo (UFRPE). Todos foram ministrados no mesmo horário, nos turnos da manhã e tarde do dia 09 (segunda-feira) e manhã do dia 10 (terça-feira), totalizando carga horária de 12 horas, e, alocados em salas do Departamento de Pesca e Aquicultura (DEPAqUFRPE) e na Estação de Aquicultura Continental Johei Koike (EACJK).

No segundo dia de evento, dia 10, no anfiteatro do CEGOE, deu-se início à solenidade de abertura liderada pelo tutor do PET Pesca prof. Dr. Paulo Oliveira, com a presença dos engenheiros de pesca e representantes da classe do CREA / MUTUA – PE, da Associação dos Engenheiros de Pesca (AEP) e da Coordenação e Diretoria do curso de Engenharia de Pesca do DEPAq – UFRPE. Em seguida, a palestra do ilustre Engenheiro de Pesca Dr. Itamar Rocha, da MCR Aquacultura Ltda – empresa pioneira no Brasil com mais de 30 anos de trabalho de assessoria técnica e consultoria especializada na área de cultivo de camarão marinho e peixe de água doce.

A programação do terceiro dia, dia 11, iniciou com duas palestras, sendo elas sobre Contribuições do ITEP para ações emergenciais em apoio a quantificação de compostos derivados de petróleo em amostras ambientais ministrada pelo Glauber Carvalho do Instituto de Tecnologia de Pernambuco (ITEP) e o Engenheiro de Pesca, da mobilização social ao rigor científico ministrado por Mavial Fonseca do Instituto Agrônomo de Pernambuco (IPA). A manhã foi finalizada com uma mesa temática composta por três colaboradores: Maria do Carmo Figueredo Soares da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC/PE), Sérgio Matos da Associação dos Engenheiros de Pesca de Pernambuco (AEP/PE) e o prof. Dr. William Severi, professor da casa, com o tema Histórico da Engenharia de Pesca. No turno da Tarde foram realizadas mais duas palestras ministradas pelo prof. Dr. Francisco Marcante da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e por Guelson Silva da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), intitulados Conservação de tubarões e raias e Pesca de atuns e afins em cardumes associados no Brasil, respectivamente, e, finalizando mais um dia de evento com uma mesa temática chamada “o futuro da Pesca”, com o prof. Dr. Fábio Hazin, a prof. Dra. Flávia Lucena e o prof. Dr. Vanildo de Oliveira, docentes da UFRPE.

Para o quinto e penúltimo dia de evento, dia 12, tivemos a realização de quatro palestras e duas mesas temáticas, sendo as palestras sobre: Venda seu peixe, beneficiamento do pescado ministrada pela Pró-reitora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Dra. Ana Virgínea Marinho; Tecnologia do pescado e suas utilidades, pelo mestre e engenheiro de pesca Pedro de Sá Vieira do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Desafios da Aquaponia pelo prof. Dr. Willy Vila nova do Instituto Federal

de Pernambuco (IFPE) e a Produção e o mercado do peixe ornamental pelo produtor na Recife de Peixes e engenheiro de pesca Francisco Andrade, e as mesas com as temáticas sobre o Aproveitamento de pescado composta pelo Prof. Dr. Vagne Oliveira, atuante na área de ecotoxicologia e professor da casa,

Laenne Moraes e Indira Macedo, ambas mestrandas no programa de Recursos Pesqueiros e Aquicultura (UFRPE) e O futuro da aquicultura com a participação do prof. Dr. Alfredo Olivera Gálvez, prof. Dr. Suzianny Cabral, ambos membros docentes da UFRPE.

O último dia da nossa programação iniciou com uma mesa temática intitulada de “Da política ao sucesso profissional” que contou com as falas de Rodolfo Rangel da Associação dos Engenheiros de Pesca de PE, José Carlos Pacheco representante do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA-PE), Adriano Lucena representante da Assistência dos Profissionais da Engenharia Arquitetura e Agronomia (Mútua) e Leonardo Sales representante do Sindicato dos Engenheiros do estado de Pernambuco (SENGE).

Ocorreu também uma mesa redonda no turno da tarde, intitulada de “Empreendedorismo”, com as falas de Emerson Oliveira proprietário da Aquicultura Oliveira sobre “Cultivo de camarão marinho como oportunidade de negócio para o interior de Pernambuco” e Francisco Andrade proprietário da Recife de Peixes sobre “Desafios e oportunidades do mercado de ornamentais”.

A XX SEP contou também com apresentação de resumos simples de forma oral, para essa realização foi criado um edital que foi divulgado no site do nosso evento onde qualquer que estivesse inscrito no evento poderia submeter o trabalho em alguma das áreas temáticas (Recursos Pesqueiros, Aquicultura, Ecologia, Tecnologia do Pescado, Extensão Pesqueira) até o dia 25 de Dezembro de 2019.

Após o período de submissão, os trabalhos foram avaliados pela comissão científica do evento e o resultado do ‘aceite ou não’ foi enviado para os autores via email. Os autores ao receber o aceite prepararam uma apresentação no formato .ppt ou .pptx que deveria ter duração de até 10 min para apresentar no último dia do evento no horário da manhã ou da tarde, os trabalhos foram separados de acordo com a área temática o qual os trabalhos fossem submetidos.

Após as apresentações os trabalhos tiveram 5 minutos de arguições da banca avaliadora que contou com 3 (três) profissionais da área de Engenharia de pesca e afins, sendo eles mestrandos ou doutorandos em Recursos pesqueiros e Aquicultura- UFRPE/ Sede.

Esses avaliadores atribuíram nota para as explicações e o conteúdo do trabalho apresentado, após a análise das médias foi criado um ranking e os 4 primeiros receberam um certificado de menção honrosa e premiação de livros.

Para finalizar o evento, foi realizado sorteio de livros e equipamentos de pesca doados com os inscritos presentes.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram 90 pessoas que se inscreveram para participar do evento, onde as atividades foram iniciadas com a execução de 4 minicursos que ao total contou com 37 participantes. Foram gerados certificados de participação no evento e nos minicursos, para todos os inscritos presentes, com carga horária de 40 horas e 12 horas, respectivamente. A participação durante a abertura e encerramento, palestras e mesas temáticas foram em média 56 pessoas por dia.

Nos minicursos: Balanço iônico no cultivo de camarão marinho em baixa salinidade, (15 participantes); Utilização de hormônios na reprodução de peixes reofílicos (9 participantes); Criação comercial de crocodilianos: Grande valor para a conservação e para o mercado econômico (13 participantes); Sanidade em Aquicultura (4 participantes).

Foram submetidos um total de 13 trabalhos, sendo eles: “Extração proteínas colagenosas da pele de tucunaré (*Cichla ocellaris*), dourado (*Coryphaena hippurus*) e robalo (*Centropomus undecimalis*) visando sua inclusão como componente em formulações cosméticas”; “Aplicação de diferentes métodos de pré-purificação de proteases colagenolíticas extraídas de vísceras digestivas de dourado (*Coryphaena hippurus*) visando sua aplicação na hidrólise de colágeno nativo”; “Análise histomorfológica do testículo de tubarões *Carcharhinus falciformes*”; “Promoção de ações intervencionistas para pescadores artesanais através de práticas laboratoriais e lúdicas em bioquímica”; “Prospecção de enzimas fibrinolíticas de origem aquática: uma alternativa para o tratamento trombolítico”; “A pesca de curral do litoral norte de Pernambuco, uma arte pouco seletiva”; “Inibição da cadeia respiratória mitocondrial em brânquias de *Rhamdia quelen* infectado experimentalmente por *Pseudomonas aeruginosa*: combinação com espécies reativas de oxigênio”; “Farinha de bagaço de uva induz a defesa antioxidante contra o dano oxidativo hepático em carpa capim infectada por *Pseudomonas aeruginosa*”; “Construção de dispositivo de exclusão de fauna acompanhante (defa), empregando grade de alumínio”; “Levando aquicultura à escola EREM Eurídice Cadaval Gomes em Itapissuma-PE”; “Avaliação da situação do estoques do camarão branco (*Penaeus schimitt*) no nordeste do Brasil a partir de métodos para dados limitados”; “Ecologia trófica, variação dietética e interação reprodutiva do *Larimus breviceps* no litoral da Paraíba”; e, “O espectro alimentar de *Sternoptyx diaphana* em ilhas oceânicas e montes submarinos do atlântico tropical sul”; submetidos nas áreas temáticas: recursos pesqueiros, tecnologia do pescado, extensão pesqueira, aquicultura e ecologia.

Todos foram avaliados e aceitos pela comissão científica e apresentados de acordo com sua área temática. Os quatro melhores trabalhos premiados na ordem: “Prospecção de enzimas fibrinolíticas de origem aquática: uma alternativa para o tratamento trombolítico” por Maria Joana Ferreira da Silva; “Avaliação da situação de estoques do camarão branco (*Penaeus schimitt*) no nordeste do Brasil a partir de métodos para dados limitados” por

Matheus Lourenço Soares da Silva; O aspecto alimentar de *Sternoptyx diaphana* em ilhas oceânicas e montes submarinos do atlântico tropical sul” por Lucas Vinícius Santos Silva; “Levando aquicultura à escola EREM Eurídice Cadaval Gomes em Itapissuma-PE” apresentado por Fernando Sebastião dos Santos Filho.

O evento foi finalizado com a realização de sorteios de livros e equipamentos de pesca doados entre os inscritos presentes (Fig.2), além de terem sido expostos quadros e pinturas de artistas do próprio curso enaltecendo a área através de suas expressões artísticas.



Figura 2 – Itens do sorteio realizado no encerramento da XX Semana do Engenheiro de Pesca.

Fonte: Victória Sincorá Xavier (2019).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante os resultados obtidos, a XX Semana do Engenheiro de Pesca (SEP) conseguiu atingir os objetivos propostos para essa atividade desenvolvida pelo PET Pesca. Nessa edição, o público alcançado foram engenheiros formados, em formação e graduandos de áreas afins. O tema abordado pela SEP, histórico e perspectivas da

engenharia de pesca, foi importante e pertinente para a formação dos futuros engenheiros de pesca, abordando problemáticas atuais e valorizando o histórico do curso pioneiro do país. Visto isso, a SEP terá continuidade e será realizada a XXI edição com o objetivo de agregar e ampliar a formação dos futuros engenheiros de pesca do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (05 de junho de 2013). Lei nº 12.820. Acesso em 29 de Jan de 2020, disponível em Dia Nacional do Engenheiro de Pesca: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26854710/artigo-1-da-lei-n-12820-de-05-dejunho-de-2013>

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE) do Departamento de Educação da Uneb (DEDC7). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e da Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão; e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

ARIANA BATISTA DA SILVA - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos-PPGESA, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e graduada em Ciências da Natureza, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Pesquisadora na área do Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Evolução Biológica e formação de professores que ensinam Ciências.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afrodescendente 157, 161

Águas amarelas 110, 112, 113

Alfabetização 3, 73, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 187

Aprendizado 36, 37, 38, 39, 68, 69, 109, 119, 126, 127, 151, 160, 167, 175

Aprendizagem significativa 12, 107, 119, 120, 127

Arte do grafite 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98

C

Cidadania 3, 29, 68, 135, 136, 149, 158

Coletividade 1, 5, 146

Consciência Negra 157, 159, 160, 162, 163, 164

Construção coletiva 142, 143, 146, 151, 153, 154, 156, 164

Cultura 2, 68, 72, 91, 94, 95, 96, 97, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 168, 171, 187

Currículo 7, 8, 9, 22, 32, 67, 68, 70, 72, 76, 120, 139, 140, 147, 175

D

Depressão 49, 51, 58, 62, 63

E

Eco saneamento 110

Educação especial 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 68, 69, 76

Educação popular 1, 2, 3, 4, 5, 6

Engenharia de pesca 179, 180, 181, 182, 183, 186

Enseñanza remota de emergencia 40, 41, 42, 47

Ensino 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 48, 50, 56, 57, 59, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 101, 102, 105, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 135, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 152, 153, 155, 160, 163, 170, 172, 174, 175, 178, 181, 187

Ensino-aprendizagem 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 32, 108, 155

Ensino básico 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 172

Ensino remoto 50, 101

Escola 5, 6, 11, 15, 16, 23, 24, 28, 32, 48, 63, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 101, 102, 105, 107, 108, 119, 123, 131, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 171, 173, 184, 185

Estudantes universitários 49, 50, 55, 58, 61, 62, 63

Evento 75, 94, 95, 99, 160, 163, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185

G

Geografia 4, 6, 18, 19, 23, 29, 30, 32, 34, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 165, 166, 171, 172, 182

H

História 2, 3, 6, 21, 23, 29, 30, 32, 66, 67, 68, 73, 74, 76, 77, 83, 92, 108, 129, 130, 134, 136, 140, 144, 159, 160, 163, 170

I

Inclusão 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 32, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 132, 139, 150, 160, 166, 184

Inclusão educacional 66

Instituciones de educación superior 40, 41, 43, 46, 47

Instrução por colegas 119, 120, 121, 122, 124

Integração 13, 18, 22, 23, 28, 32, 33, 67, 75, 96, 108, 135, 137, 145, 180

Interação social 67, 75, 96, 119, 121, 124

Interdisciplinaridade 29, 66, 139

Isolamento social 48, 49, 56, 57, 60, 62, 63, 102, 165, 167, 175

L

Letramento 101, 102, 103, 104, 106, 187

Língua de sinais brasileira 66, 67, 68, 75

Literatura visual 128, 129, 130, 132

M

Memória social 90, 91, 94, 98

Monitoria 36

N

Neurociência 36, 37, 38

Novas tecnologias de informação geográfica 18, 20, 23, 33

O

Oportunidade 24, 33, 84, 152, 154, 180, 183

O Príncipe Sapo 128, 129, 131, 132, 133

P

Pandemia 1, 2, 4, 5, 36, 37, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 62, 65, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 165, 167, 168, 174, 175, 178

Papel do professor 66

Preservação 90, 93, 98, 166, 169, 171

Projeto político-pedagógico 142, 143, 145, 146, 147, 149, 152, 154, 155, 156

R

Repositórios digitais 90, 98

S

Saberes populares 1

Saneamento sustentável 110

T

Tradução 99, 108, 128, 129, 130, 131, 132, 144, 145, 149, 150

U

Urina humana 110, 112, 117

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

3

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

3

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br