Poços de Caldas

7º Congresso Nacional de Educação

Novas **relações éticas**, novos **sujeitos**, novas **docências** e novos **territórios**.

educacaopocos.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Catalogação na fonte – Editora Telesapiens
Bibliotecária Responsável: Luzenira Alves dos Santos - CRB9/1506

C749

Congresso Nacional de Educação: Novas relações éticas, novos sujeitos, novas docências e novos territórios. (7: 2023: Poços e Caldas, MG). [Anais do] 7º Congresso Nacional de Educação [recurso eletrônico] / Gisele Correa Ferreira, Ligia Sanches, Márcia Cristina de Oliveira, Keila Cornetes. (orgs.) – Recife: Telesapiens: 2023.
368 p.; Livro digital.

Vários autores
ISBN: 978-65-5873-703-2

1. Educação 2. Novas docências 3. Territórios 4. Relações éticas 5.sujeitos I. Ferreira, Gisele Correa, org. II. Sanches, Ligia, org. III. Oliveira, Márcia Cristina de, org. IV. Cornetes, Keila, org. V. Título VI. Anais de Congresso, 2023.

CDU 37(81) CDD 370.0981

Índice para catálogo sistemático
1. Educação – Anais – 370.0981

CORPO EDITORIAL

Fabricio Santos Rita – IFSULDEMINAS CAMPUS MUZAMBINHO

João Fabio Diniz – UNIFEOB

Jocyare Pereira de Souza – UNINCOR

Richard Brunel – UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA – ARGENTINA

7° CNE

COMISSÃO ORGANIZADORA:

GISELE CORREA FERREIRA

LIGIA SANCHES

MÁRCIA CRISTINA DE OLIVEIRA

KEILA CORNETES

COMISSÃO TÉCNICO CIENTÍFICA:

FABRÍCIO DOS SANTOS RITÁ

CLAUDIOMIR SILVA SANTOS

VERA NAVARRO

VALQUIRIA RABELO

LAURA PAMPLONA

LUCIANA BATISTA

DANIELA CARDOSO

RONEI BARBOSA

LARISSA MARTINS

AMANDA TRISTÃO

INGRIDY SIMONE RIBEIRO

REALIZAÇÃO:

GSC EVENTOS ESPECIAIS

IFSULDEMINAS CAMPUS MUZAMBINHO

IFSULDEMINAS

APOIO:

ABED

GRUPO EDITORIAL RECORD

INSTITUTO ALCOA

UNINTER

TELESAPIENS

TELEMÍDIA POÇOS NET

PREFÁCIO

Esta obra reúne os melhores trabalhos apresentados no 7º Congresso Nacional de Educação, realizado em 2023, pela GSC Eventos em parceria com o IF Sul de Minas – Campus Muzambinho, no município de Poços de Caldas/MG. Esta edição foi marcada pelo retorno das atividades em formato presencial – após dois anos de pandemia – integrando educadores, estudantes, pesquisadores e gestores educacionais. Constitui-se como um dos mais importantes congressos científicos do país e, ao longo dos anos, tornou-se um espaço para aperfeiçoamento e desenvolvimento de profissionais da região do Sul de Minas, do Estado e do Brasil como um todo, oferecendo relevantes contribuições às discussões na área da Educação.

Neste livro, seguindo a temática do Congresso, apresentamos pesquisas, projetos e estudos que consideram a Educação enquanto práxis transformadora e trazem contribuições para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Reunimos trabalhos que integram aspectos teóricos e práticos, visando possibilitar o diálogo e a reflexão sobre temas e desafios contemporâneos da educação brasileira, problematizando o papel de cada um para a melhoria da Educação, nas mais variadas esferas.

Os textos que compõem esta obra perpassam desde temáticas relacionadas às questões estruturantes da educação, chegando à discussão de temas emergentes na contemporaneidade. A maioria deles caracteriza-se por relatos de experiências e pesquisas nas áreas de ciências humanas, exatas, biológicas, ciências da natureza, da saúde, especialmente no campo da pedagogia, enfermagem, medicina, medicina veterinária, educação no campo, entre outras. Referem-se a estudos e práticas nos mais diversos segmentos da educação, a saber: educação básica, ensino fundamental, educação profissional e tecnológica, ensino médio, ensino

superior e pós-graduação.

As principais discussões aqui apresentadas conectam-se com questões relacionadas à Política educacional, como campo de estratégias e demandas específicas; Processo ensino-aprendizagem, baseado nas mais diversas abordagens teórico-metodológicas; Análise dos livros e materiais didáticos e a interface com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Problematizações referentes à formação dos professores e experiências no exercício da docência; Formação de profissionais; Análise dos currículos e campos de estágios; Discussão sobre as práticas discursivas docentes; Intervenções pedagógicas; Habilidades sociais e educacionais e a Crise da educação.

Além disso, os textos também procuram debater estratégias e ferramentas no campo da educação contemporânea, devidamente implicadas com o contexto atual, como: Utilização de Jogos educativos no cotidiano escolar; Elaboração de mapas mentais; Metodologias de atendimento e atenção em saúde; Metodologias de ensino aplicadas às diversas áreas do conhecimento; Vivências e dinâmicas de grupo, desenvolvidas em sala de aula, além de alguns instrumentos alternativos como “charges”, entre outros.

As principais temáticas que norteiam os capítulos estão em consonância com demandas específicas e urgentes no cenário atual da educação. Problematizações referentes à Educação no período que antecedeu a pandemia, no contexto de pandemia e no pós pandemia, procurando delinear os desdobramentos de todo este processo e as consequências na esfera educacional, bem como suas implicações na subjetividade de alunos, professores e gestores. A política de cotas, as questões raciais e de diversidade, assim como os marcos regulatórios que incidem significativamente sobre o público que chega a ocupar os bancos de nossas escolas e universidades. As demandas em políticas específicas de saúde nas escolas, também se apresentam como grandes desafios contem-

porâneos, de acordo com os autores dos trabalhos.

Por fim, consideramos de extrema relevância todas as análises, discussões e problematizações presentes nesta coletânea, e acreditamos que a leitura dos textos nos permitirá refletir sobre a educação que estamos produzindo, sobre nosso papel enquanto educadores e sobre a incidência de nossas ações e práticas sobre o profissional do futuro, inevitavelmente perpassado por nossas intervenções, saberes, paradigmas e desejos.

Profa. Dra. Luciana Batista da Silva

UNESP – Assis/SP

SUMÁRIO

A charge como instrumento alternativo no ensino de geografia: as múltiplas colocações no processo de ensino-aprendizagem 9

A escola promotora da saúde: os primeiros socorros no ambiente rural 25

A importância da política educacional na formação inicial: uma reflexão sobre o estágio supervisionado 38

A permanente crise da educação pública brasileira: pré e pós pandemia 57

A saúde única como estratégia de educação e promoção de multiplicadores no ambiente escolar 74

Aplicação de jogo de citologia em aula: relato de experiência 87

Aplicação de mapa mental como instrumento pedagógico no ensino de biologia 93

As escolas rurais diante dos desafios da padronização curricular por meio das políticas educacionais 99

Atuação do enfermeiro frente a prevenção do câncer de pele sob a perspectiva da agenda 2030 121

"Cotas para negros" nas universidades: marcos regulatórios 132

Culturas e os costumes dos povos originários no ensino fundamental 149

Multiplicação no ensino médio: uma experiência de iniciação à docência 163

O enfermeiro auxiliando no contexto escolar da criança com transtorno de espectro autista 170

O uso de diferentes metodologias de ensino nas vivências das aulas de ciências por alunos participantes do programa residência pedagógica 213

Eixo temático: currículo, metodologia e práticas de ensino 213

Panorama do estágio supervisionado na educação profissional e tecnológica de nível médio do cefet- mg campus leopoldina: desafios e percepções 223

Posições discursivas docentes sobre o uso de espaços diversificados no ensino de ciências naturais na educação básica.....232

Programa saúde nas escolas: relato de experiência dos graduandos de medicina.....241

Relato de experiência de uma intervenção pedagógica: a vida em outros planetas 248

Roar da inclusão: estimulando habilidades sociais e educacionais em alunos autistas 254

A CHARGE COMO INSTRUMENTO ALTERNATIVO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: AS MÚLTIPLAS COLOCAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Eixo Temático: Currículo, Metodologia e Práticas de Ensino

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA**

Luan Pedro do Nascimento Ribeiro [1]

Guilherme Albuquerque de Oliveira Souza [2]

Wender da Silva Vitor [3]

Henrique Vasconcelos Santiago[4]

Sandra de Castro de Azevedo[5]

RESUMO

Muito se tem discutido e pesquisado no âmbito dos recursos e linguagens, que podem ser utilizados como instrumentos alternativos, refletindo sobre suas potencialidades e desafios para o ensino de Geografia, ou seja, como inserir este recurso nos procedimentos metodológicos, de forma despertar o interesse dos/as alunos/as para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo. Dessa forma, essa pesquisa busca por meio de um levantamento teórico, discutir a charge e sua importância como um instrumento alternativo, além de refletir sobre o seu uso como estratégia docente, afinal as charges são elementos de linguagem

1 Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).
2 Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).
3 Mestrando do Programa de pós-graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).
4 Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).
5 Professora associada da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

com alta carga política e reflexiva que iniciam ou potencializam discussões. A charge enquanto instrumento dotado de historicidade, caracteriza-se como uma grande aliada nas aulas de Geografia, pois carrega consigo a possibilidade de discutir questões histórico-geográficas e, dessa forma, analisar as transformações do espaço geográfico e suas múltiplas interpretações pelos sujeitos.

Palavras-chave: Instrumentos Alternativos; Política; Ensino de Geografia; Práticas.

INTRODUÇÃO

No processo de formação inicial e permanente dos/as professores/as existe uma grande preocupação sobre as tendências pedagógicas, nestes cursos são apresentadas diversas possibilidades, desde as mais liberais até as mais progressistas. Neste texto apresentaremos uma reflexão sobre a potencialidade da Charge para o desenvolvimento de tendências pedagógicas progressistas que buscam oferecer uma relação de ensino-aprendizagem pautado em processo mais crítico e emancipador.

Com a crescente adesão da tecnologia pelos estudantes da educação básica, tornou-se um dos principais desafios da docência repensar práticas mais dinâmicas e atrativas, buscando novas formas de ensinar que vêm se materializando através da criatividade docente. Não se trata de pensar em aulas mirabolantes ou verdadeiros espetáculos, vazios de conteúdos, mas sim de pensar em instrumentos, recursos, ferramentas e linguagem que possam gerar e manter a atenção do aluno. Um dos maiores desafios do profissional docente é despertar o prazer de aprender nos alunos, conseguir recontextualizar a forma de diálogo, afinal num processo de construção do saber, cabe ao docente oportunizar espaços que possam (re)criar os desafios cotidianos num momento refle-

xivo.

Esse texto se propõe, no entanto, em discutir um instrumento específico – a charge – e sua contribuição para o ensino de Geografia. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico com a finalidade de compreender a charge e a forma como ela vem sendo utilizada e teorizada enquanto um instrumento nas aulas de Geografia.

O uso das charges para o ensino, em especial o de geografia, objeto de estudo neste trabalho, surge com o intuito de auxiliar a compreensão e discussão dos alunos a respeito do cotidiano, de uma forma crítica e satirizada, que evidencia algum aspecto da sociedade enfatizando pautas atreladas às questões políticas, ambientais e sociais; A charge está presente nos livros, jornais, revistas e na própria internet, possuindo assim uma fluidez em sua circulação, ótima para ser abordada como instrumento no ensino escolar.

Os avanços nas comunicações e a quantidade inimaginável de informações que circulam entre os entes sociais é imenso, e essas informações podem ser úteis no processo de ensino aprendizado por meio da implementação de metodologias que busquem o diálogo e que problematize o conhecimento que será trabalhado em aula. Os alunos possuem acesso à muitas informações durante o dia (entretenimento, questões políticas, econômicas etc.), e consequentemente, irão trazer essas questões para a escola, podendo ou não expor durante a sala de aula, é papel do professor estar antenado aos acontecimentos, tanto em escala local, como global, a fim de estimular a troca com os alunos e filtrar quais informações contribuem para a construção do conhecimento geográfico.

Retomando sua inserção na escola, a utilização de charges vinculadas ao ensino de Geografia parte de uma análise dos fenômenos e dos espaços geográficos, através da arte autoral, abrangendo uma variedade de temas, como questões econômicas, sociais, po-

líticas, contemporâneas, cotidianas e outros diversos contextos. Para Silva e Cavalcanti (2008, p. 144.) a maioria dos alunos gostam quando esta atividade é utilizada em sala de aula vinculada ao tema proposto pelo docente, onde a charge irá promover um momento de reflexão e discussão, tornando a aula mais dialética, onde os temas apresentados trarão uma leitura da realidade de forma mais crítica e que os alunos possam apropriar e trazer para seu cotidiano.

> Como é uma leitura agradável, envolvente e a maioria dos alunos acha prazeroso esse tipo de atividade, pressuposto, que se torna um facilitador para empreender uma discussão com um certo rigor científico, a partir de elementos do cotidiano. (SILVA; CAVALCANTI, 2008, p.144.).

A discussão que centraliza este artigo é de quais formas a charge, sendo conceituada como um instrumento alternativo, possibilita estabelecer conexões entre o ensino e a aprendizagem, porque surgem diversos questionamentos: Como seu uso pode relacionar conceitos da ciência geográfica? Como o/a aluno/a se apropria dessa linguagem para além do ambiente escolar? De que formas o docente deve utilizar essa ferramenta na sala de aula? No decorrer do artigo serão discutidas as questões centralizadoras, que vão permear condições, além do mais, serão elaboradas possíveis práticas, no sentido de justificar seus usos.

MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho foi desenvolvido partindo da disciplina de "Instrumentos Alternativos para o Ensino de Geografia" oferecida como eletiva no curso de Geografia Licenciatura na UNIFAL-MG. Esta disciplina tem como objetivo levar a reflexão sobre o processo

ensino aprendizagem de geografia partindo do uso de diferentes instrumentos que contribuam para o desenvolvimento de uma tendência progressista pedagógica dentro da sala de aula. Dentre os instrumentos discutidos na disciplina, escolhemos a charge que apesar de ser um recurso antigo, possui potencialidade para o desenvolvimento do raciocínio crítico, avançando na análise das contradições da realidade. Outro ponto que interferiu na escolha, foi a facilidade de acesso a charge, que pode ser apresentada para os/as estudantes de forma impressa, por meio de projeção ou por meio de conjunta ao celular, uma vez que este aparelho está cada vez mais presente na sala de aula.

Definido o recorte da pesquisa foi realizado um levantamento teórico, que é a parte fundamental de qualquer trabalho. A construção do artigo foi possível após pesquisas em acervos, como o Periódicos Capes, Google Acadêmico entre outros. As palavras chaves utilizadas para busca foi "Uso de Charges no Ensino de Geografia", e com isso foram separados os textos que abordassem o uso desse gênero. No Periódicos Capes foram 14 resultados encontrados, utilizando o termo "Uso de Charges no Ensino de Geografia", já no Google Acadêmico foram aproximados 14.200 resultados, porém o Google Acadêmico utiliza um sistema de pesquisa que busca todos os trabalhos que possuem alguma palavra-chave das pesquisadas, então tiveram alguns trabalhos que só abordavam o ensino, outras só a Geografia e outras a charge, mas em outro aspecto.

Após o levantamento teórico, os textos foram analisados e problematizados para que o trabalho fosse elaborado. Os autores realizaram as discussões do que seria importante para o desenvolvimento da pesquisa e selecionaram algumas charges para exemplificar seus resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A geografia possibilita diversos usos em seu bojo social, afinal como uma ciência que atribui sua centralidade de estudo ao espaço geográfico, as condições de análise são diversas. Inserindo-se no meio escolar, as múltiplas possibilidades resignam novas propostas de ensino que estimulem os/as alunos/as a buscarem o interesse nessa ciência, visto que o dinamismo da sala de aula é muito maior do que a teoria consegue discutir, esse sendo um corpo vivo e com movimento possui bagagens e características muito próprias, portanto nenhuma turma é igual à outra, e com isso os/as professores/as tendem a achar buscar metodologias para alcançar a pluralidade presente em sala de aula.

Como mencionado anteriormente, as possibilidades de mediar algum aprendizado são diversas, mas ainda é muito presente nas escolas a metodologia pragmática, a leitura e a escrita precisam se tornar algo mais leve, porque dessa forma os discentes vão procurar outras leituras que tragam uma relação com o espaço vivido, algo realmente difícil, porque nas condições curriculares (anteriores e atuais) os discentes estruturam o estudo da geografia como não prazeroso, com isso a inserção de materiais que vão além do materializado nos livros didáticos buscam despertar no discente o interesse no processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, as ferramentas e/ou os instrumentos que transformam as aulas, são alternativas possíveis no processo de desconstrução do pragmático, a charge tende a se relacionar melhor com os discentes, porque a imagem é algo construído desde a infância, como sendo algo prazeroso, já que o nível de interação humano com desenhos é intrínseco à constituição das formas de comunicação. Segundo Miani (2000, p. 42) “Com a utilização da charge para o ensino de geografia, é possível mediar de maneira lúdica ideias e conceitos atrelados a essa ciência, pois a charge contém elementos iconográficos”. Esses elementos são importantes para o ensino de geografia porque permite discutir as mais variadas paisagens,

como um rio, uma praça e uma cidade. Geralmente este recurso se baseia em questões político-sociais, a fim de evidenciar algum problema recorrente da sociedade de maneira sátira atrelada muitas vezes ao absurdo e ao exagero, como forma de impressionar o leitor e o alertar a respeito de tais problemáticas. Esses elementos "exagerados" devem-se pela influência que a caricatura teve pelo surgimento da charge, diferenciando-a do *cartum*.

A caricatura advém da arte de deformar as características marcantes de uma pessoa, animal, as deixando em evidência mantendo-as próximas do original para haver referência na identificação do que ou quem se deseja mostrar. A charge por sua vez nasceu da caricatura, sendo composta por imagens e texto, o que a torna um meio eficaz para desenvolver a habilidade dos alunos em interpretar informações visuais e linguísticas. De acordo com Fernando Moretti (2013), ela tem sua origem no século XIX, quando o desenhista francês Honoré Daumier criticava implacavelmente o governo da época com seu traço no jornal La Caricature.

A charge objeto de estudo neste trabalho, apresenta em sua estrutura como destaca Moretti (2013), um formato gráfico que pode ter uma única imagem "mais comum" ou também ter uma sequência de duas, três cenas ou estar dentro de quadrinhos ou totalmente aberta, com balões ou legendas, podendo variar de acordo com o autor ou contexto da mesma. Porém essa apresenta limitações de uma época e região ligada a determinada espacialidade ou momento histórico atrelada sempre a esfera política e social, caso essa seja transportada para fora desse ambiente, a charge perde o impacto, pois é feita para compreensão imediata daqueles que conhecem os símbolos e costumes usados na referência, sendo esse um ponto importante ao se considerar no uso deste recurso, pois a mesma em algumas situações, dependendo do contexto a charge torna-se temporal e perecível.

Dentro da geografia esse recurso se torna interessante por atrelar

imagem e texto, sendo capaz de desenvolver procedimentos de interpretação e leitura da realidade de maneira crítica. De acordo com Cavalcanti (2008)

> A adequada utilização desses materiais, aliada a uma proposta de estudo consistente e bem fundamentada, proporciona uma aprendizagem com maior senso crítico, reforçada pelo potencial educativo desses recursos (CAVALCANTI, 2008, p.143).

Justapondo esse movimento, o profissional docente é sujeito responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, porque as análises da charge por parte dos alunos podem ser das mais diversas. As interpretações precisam ser centralizadas no processo crítico para ampliação da visão do aluno, para não ser alocada no senso comum. Saviani (2011 apud GALVÃO; Et. Al. p. 181) retrata essa condição quando explica que "a apropriação do saber, que parte de si, para si, ou seja, de algo caótico do senso comum, para algo organizado no conhecimento científico". A charge possibilita essa aproximação com o saber que o aluno desenvolveu em seu cotidiano, pois o seu objetivo é de comunicar-se com a população e ao panejar seu uso o professor criará estratégias para avançar ao conhecimento científico.

Muito discutiu-se sobre as potencialidades do uso da charge enquanto um instrumento para o ensino de Geografia. Dessa forma, propõe-se nesse momento o pensar em possíveis abordagens desses materiais de forma mais prática. É importante salientar, no entanto, que não há uma única forma ou alguma receita pronta para o uso de instrumentos alternativos, considerando o planejamento, a criatividade docente e o conhecimento do dinamismo nas relações que compõe o cotidiano de cada sala de aula, elementos essenciais para que o ensino-aprendizagem seja efetivo,

conforme alerta Souza e Souza (2013, p. 303 apud BUSTAMANTE E SCABELLO, 2016, p. 123)

> [...] nenhuma técnica, recurso, atividade ou conteúdo, dinamiza ou "salva" uma aula por si só. Para isso, é preciso que o professor faça uma avaliação constante do referencial teórico-metodológico no qual apoia a sua prática, ou seja, das bases filosóficas que fundamentam a sua concepção de mundo e de educação, confrontando-as com a realidade, a fim de que possa perceber os caminhos que irá traçar para a construção dessa Geografia mais prazerosa, dinâmica e reflexiva, que tanto ansiamos no Ensino Básico (SOUZA; SOUZA, 2013, p. 303).

Ressalta-se então a importância de uma avaliação do referencial-metodológico e da concepção que o docente possa ter da educação, do mundo e, consequentemente, da charge escolhida – afinal, charges são materiais dotados de intencionalidades e historicidades próprias que, mesmo filtradas pelos docentes, ora carregam abstrações de uma criticidade em si, ora necessitam de uma maior mediação para compreensão dos múltiplos elementos que a compõem – de toda forma, percebe-se a necessidade do planejamento.

Exploração da Charge no ensino a partir de uma perspectiva geográfica

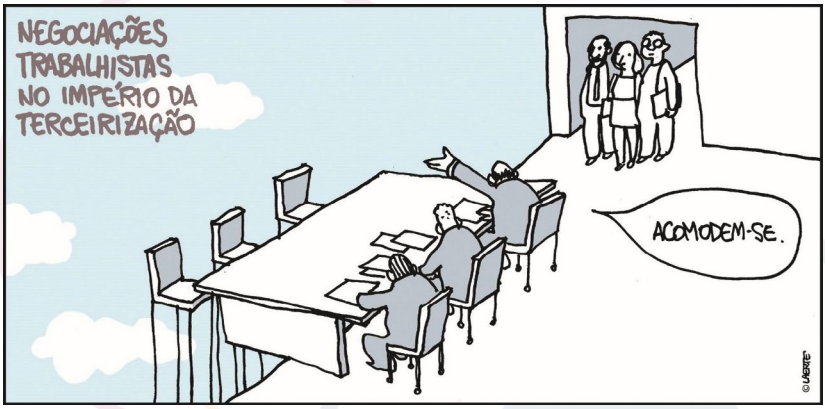
Como já abordamos anteriormente a escolha da charge e o momento que será trabalhada durante a atividade (início, meio ou fim), dependerá dos objetivos que se pretende alcançar e do conteúdo que será abordado, pensando sempre, como todo o

processo contribuirá com o desenvolvimento cognitivos do/a aluno/a. Para contribuir com essa questão, neste artigo partiremos de Cavalcanti (2017) que refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem com base em Vigostki propõe a problematização, sistematização e a síntese. Planejar a atividade com a charge considerando essas etapas pode potencializar seu uso no processo ensino aprendizagem.

É importante destacar que algumas charges apresentam alguns conteúdos que exigem uma bagagem de conhecimento prévio, para seu entendimento, ou seja, não são conhecimento comuns a sociedade, mas, que são desenvolvidos na escola. Caso seja escolhida uma charge que os/as aluno/as não tenham conhecimento para analisar o/a professor/a não terá sucesso com a metodologia proposta, por isso é importante pensar se a charge será utilizada para um processo de sensibilização ou de problematização do conteúdo que será trabalhado, ou se estará inserida no processo de sistematização dos conteúdos, quando o/a professor/a cria estratégias para avançar na construção do conhecimento ou no momento final da atividade, quando a síntese do processo ensino aprendizagem deve ser apresentada.

Observando a figura 1 podemos afirmar que para seu entendimento o/a aluno/a deve ter um mínimo de conhecimento sobre a terceirização para que a atividade inicia com a análise da charge. Caso esse conhecimento prévio não seja identificado, seria mais interessante inserir a charge no processo de sistematização ou de síntese da atividade.

Figura 1 - Charge "Negociações trabalhistas no império da terceirização".



Fonte: Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e Mogi das Cruzes (2018).

A charge acima, elaborada pela cartunista e chargista Laerte Coutinho no ano de 2015, trata das relações trabalhistas no âmbito da terceirização. Com essa premissa, entende-se como um material interessante para trabalhar a conjuntura precária que vêm se desenvolvendo no Brasil nos últimos anos, principalmente as questões de classe e as interferências do capitalismo na conjuntura das relações de trabalho, além do mais como se dá o processo de apropriação do espaço por parte do capital.

É fundamental, ainda, pensarmos no aspecto temporal-espacial em que as charges são produzidas – não por acaso, pouco depois da produção desse material pela chargista, aprovou-se no Brasil a lei da terceirização no ano de 2017 (BRASIL, 2017). Mattos (2010, p. 107 apud BUSTAMANTE E SCABELLO, 2016, p. 117) contribui nesse sentido dizendo que "[...] toda imagem tem uma história e um tempo. [Ela] pode ser lida e transformada em palavras. Toda imagem contém uma forma textual a ser decifrada". Assim, é importante mediar o contexto do surgimento da charge para levantar elementos prévios e discussões, como: O que chama atenção na charge? Observando a charge, é possível dizer quando ela foi elaborada (quando ocorreu o "império da terceirização"? Ainda está ocorrendo?) e O que podemos dizer dos personagens? Quais classes eles

representam? As questões devem ser elaboradas com objetivo de explorar todos os elementos presentes na Charge, desde que os/as alunos/as não consigam fazer a análise sozinhos.

Partindo dessas abstrações, pode-se explorar mais as discussões de acordo com as respostas dos estudantes. Esse momento de interpretação coletiva e discussões é precioso em qualquer aula para adentrar no cotidiano dos/as alunos/as e na Geografia da sala de aula, afinal, a lei da terceirização transformou de forma muito acentuada o espaço geográfico e, principalmente no pós-pandemia, tornou-se parte do cotidiano dos/as brasileiros/as de forma direta e indiretamente, por isso é essencial partir do conhecimentos que os alunos vão expor ao analisar a charge para aprofundar nas questões que tratam a produção do espaço e a reprodução desse processo nas relações sociais e seu impacto para a classe trabalhadora, uma vez que as tendências progressistas da educação possuem como objetivo uma educação para a emancipação ou libertação dos sujeitos.

A charge (figura 2) configura uma outra possibilidade de abordagem em sala de aula, podendo servir de múltiplas formas no ensino da cidade. Silva (2014, p 103) explica, em um mesmo artigo que trata do uso de charges para o ensino da cidade, que "o modo de vida urbano e as disparidades sociais e econômicas da cidade elaboram um espaço fragmentado, que se articula em uma cidade una, porém desigual e contraditória".

Figura 2- Charge sobre segregação socioespacial

Nando Motta. Fonte: https://bit.ly/3sajhAV

Fonte: LEG-UEFS (2023)

Essa proposta de abordagem é interessante para discutir o espaço urbano (segregação socioespacial, desigualdade social, direito à moradia, a raridade do espaço urbano, o lazer nas cidades entre outras questões)com os estudantes, de forma que seja possível problematizar questões que atravessam o cotidiano das cidades e que impactam diretamente a vida da classe trabalhadora. Questionamentos interessantes para interpretação da charge seriam: Quais elementos chamam atenção na charge? Como estão as casas na imagem? O que o espaço verde representa? Por que os homens têm um espaço tão grande enquanto as casas estão concentradas em um espaço pequeno?

Na análise das duas charges é importante considerar a paisagem, na primeira não há um estabelecimento desenvolvido de uma paisagem, porém a análise espacial ainda é possível pelas caracterís-

ticas desenvolvidas e pela discussão inserida. A segunda charge possui uma paisagem, dessa forma ao ser apresentada aos alunos/as é necessário cuidado para que os elementos visíveis na paisagem, não limite a análise, a discussão deve ser ampla e deve ir além do visualizado, partindo para uma discussão bem mais aprofundada, levando os/as alunos/as refletirem sobre os processos e os agentes envolvidos, que resultaram nesta paisagem. Pois a charge retrata uma paisagem que é comumente vinculada as redes de televisão e na internet, fato que facilita a análise e que deve ser utilizado para a construção dos conhecimentos científicos.

CONCLUSÕES

O Brasil passa um movimento de perseguição e silenciamento nas escolas, é comum termos acesso a notícia de professores/as que sofreram algum tipo de penalidade por terem abordado conteúdos que para alguns na sociedade não é conhecimento científico e sim política partidária. Entendemos por meio desta pesquisa que a Charge é um excelente instrumento para retomar a formação política nas escolas, onde os alunos possam refletir sobre sua situação de vida, ter acesso a conhecimento e se posicionar em busca de transformações.

A charge soma muito ao ensino de geografia, pois este recurso contribui com o processo ensino-aprendizagem de maneira ímpar, por ser capaz de unir diversos elementos corroborando com a formação crítico-política dos estudantes a fim de que esses construam uma percepção mais ampla de seu cotidiano, sendo possível ler sua realidade e compreendê-la por meio do ensino de geografia atrelado ao uso da charge.

O ensino, ainda hoje, sofre retaliação seja pelo seu sucateamento, falta de políticas públicas, controle hegemônico da classe burguesa ou pelas más condições de trabalho e remuneração baixa dos

professores, no qual transparece na escola um ambiente desmotivante e pouco atrativo. É contra essa visão que este artigo busca contribuir, evidenciando que é possível se ter uma educação de qualidade voltada para a classe trabalhadora, atrativa e que desenvolva o pensamento crítico de forma didática e próxima da realidade dos professores e alunos sem que se faça um "show business" nas escolas, mas que esses se apropriem de recursos que contribuam com a sua formação, como é o caso das charges, que além de ser atraente aos olhos dos alunos é de fácil acesso aos professores.

Por fim, considera-se que a charge para além de contribuir com a construção do conteúdo, apresenta uma função social e política dentro das escolas, desde que utilizada de maneira adequada pelo professor.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretária-Geral. **Lei Nº 13.429**. 31 de março de 2017.

BUSTAMANTE DE FORTES, Antenor; SCABELLO MONTEIRO, Andrea. **Charge no Ensino de Geografia: experiência no 13º Salão do livro do Piauí – SALIPI**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 12, p. 114-134, jul/dez. 2016. Acesso em: 1 maio 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque et al (Org**.). Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na sala de aula**. Belo Horizonte: IGC, 2017.

COSTA, Marsoniel Felipe da, **OS QUADRINHOS EM SALA DE AULA**. 2011. 17f. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira – PB, 2011. Acesso em: 2

maio 2023.

ISAIAS DA SILVA, Eunice; CAVALCANTI, Lana. A mediação do Ensino-Aprendizagem de Geografia. **Charge, Boletim Goiano de Geografia,** v. 28, n. 2, p. 141-155, julho-dezembro 2008. Disponível em: redalyc.org. Acesso em: 1 maio 2023.

ISAIAS DA SILVA, Eunice. Charge, Cartum e Quadrinho: Linguagem Alternativa no Ensino de Geografia. **Revista Solta a Voz,** v.18, n.1, fevereiro 2007. Acesso em: 1 maio 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - LABORATÓRIO DE ENSINO DE GEOGRAFIA. **Charges – Espaços Urbanos e Urbanização**. Disponível em: leg.uefs.br/modules. Acesso em: 04 maio 2023.

MORETTI, Fernando A. **Qual a diferença entre charge, cartoons e quadrinhos?** O blog de redação. janeiro 2013. Disponível em: http://oblogderedacao.blogspot.com/2013/01/qual-diferenca-entre-charge-cartoons-e.html. Acesso em: 06 de maio de 2023.

MIANI, Roberto Antônio. Charge: uma prática discursiva e ideológica. 9ª Arte, São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 37-42, 1º semestre 2022. Acesso em: 1 de maio 2023.

MIOLA GALVÃO, Rosangela *et al*. Atividade de Intervenção com o uso do Gênero Charge para o Ensino de Geografia na Educação Básica. **Charge, Educ. Anál. Londrina,** v. 2, n. 1, p. 176-194, julho-dezembro 2016. Acesso em: 1 maio 2023.

MOURA, Manoel; ARAÚJO SAMPAIO, Elaine; Et. Al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan/abr. 2010. Acesso em: 1 maio 2023.

SINDICATO DOS METALÚRGICOS. Charge Laerte. 31 de agosto de 2018. Disponível em: metalúrgicos.org.br/chargelaerte. Acesso em: 04 maio 2023.

A ESCOLA PROMOTORA DA SAÚDE: OS PRIMEIROS

SOCORROS NO AMBIENTE RURAL

Eixo Temático: **INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO**

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Fabrício dos Santos Ritá[6]

Claudiomir Silva Santos[7]

Nailton Augusto Sardinha Silva[8]

Valquiria Mikaela Rabelo[9]

RESUMO

A promoção em saúde deve realizar a propagação de conhecimentos e capacitação da comunidade para atuar em situações capazes de colocar a sua vida em risco. O objetivo deste trabalho consiste em desenvolver o tema de primeiros socorros como uma ferramenta de promoção da saúde e sensibilizar a comunidade escolar sobre o tema, preparando os alunos para atuarem no ambiente rural. Trata-se de um estudo descritivo, realizado no Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho, no Estado de Minas Gerais. O Público-alvo foram os alunos do 1º Ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e comunidade externa, na disciplina de Saúde e Segurança no Ambiente Rural. A Ati-

6 Coordenador do Curso Técnico em Meio Ambiente – EAD, Doutor em Promoção da Saúde, IFSULDEMINAS/campus Muzambinho.

7 Professor do Curso Técnico em Agropecuária, Doutor em Promoção da Saúde, IFSULDEMINAS/Campus Muzambinho.

8 Técnico em Agropecuária, Aluno do Curso de Medicina Veterinária, IFSULDEMINAS/Campus Muzambinho.

9 Professora de Biologia, Mestra, Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL.

vidade ocorreu no 1º semestre de 2023 com participação de 120 alunos. A prática pedagógica foi conduzida utilizando princípios da Pedagogia Histórico-Crítica tendo como base Saviani, adaptado para realidade do Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio de acordo com as seguintes etapas: Prática social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final. Os resultados alcançados evidenciam a motivação e o envolvimento dos participantes na proposta, bem como a troca de experiências entre os alunos, bem como demonstra a necessidade da atividade com frequência permitindo aos participantes a adesão da habilidade e da segurança através de situações reais que possam ocorrer. A construção de momentos de diálogos, construções e espaços de capacitação e conhecimento refletem a sensibilidade pedagógica para promover a multiplicação de agentes no ambiente escolar em um evento que pode levar o indivíduo ao óbito caso não seja realizado em tempo.

Palavras-chave: Educação formal. Primeiros Socorros. Escola da Saúde. Educação no campo.

INTRODUÇÃO

Uma Escola Promotora da Saúde representa uma importante aliada na criação de espaços e momentos para a viabilidade de um ambiente saudável para o desenvolvimento da aprendizagem. Tal conceito se justifica por estar enraizada na vida do aluno e evidenciar a relação com a sua família, bem com a sociedade na qual está inserido (GOMES, 2009).

Os serviços de Saúde possuem a atribuição de estabelecer parcerias com a sociedade para que possa compartilhar conhecimentos e ações que impactem na efetividade da Promoção da Saúde. E para que isso ocorra, é de fundamental importância a aproximação e parceria com as escolas, pois assim é possível o reconheci-

mento e diagnóstico da realidade das pessoas e principalmente o respeito às suas peculiaridades culturais (OTTAWA, 2002).

A promoção em saúde deve realizar a propagação de conhecimentos e capacitação da comunidade para atuar em situações capazes de colocar a sua vida em risco.

Os Primeiros Socorros se referem a procedimentos realizados de forma simples com o objetivo de salvar vidas em situações desastrosas através de um conjunto de ações imediatas até que o socorro especializado possa continuar com a assistência (CARVALHO et al., 2014).

Considerando que a sociedade exige uma nova consciência humana e mais ativa no processo de aprendizagem, as discussões práticas e de reflexão da realidade do aluno podem superar as dificuldades encontradas na construção efetiva do conhecimento.

Apoiando-se em Saviane (2008), que destaca que a construção se dá num movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico, faz-se necessário ações que motivem e estimulem os alunos a reconhecerem o conhecimento como forma de salvar vidas no ambiente escolar.

O Suporte Básico de Vida é um conjunto de ações padronizadas que tem como princípios: reconhecer as situações de risco de vida, saber quando e como pedir ajuda, conhecimento das ações de início do socorro e desenvolvimento de manobras que contribuam para manter a oxigenação e circulação até a chegada do socorro especializado. E para o sucesso da recuperação da vítima é necessário a presença de alguém capacitado para realizar os primeiros socorros, sendo de grande valia a participação da população leiga em cursos de capacitação (FERREIRA et al., 2001)

O objetivo deste trabalho consiste em desenvolver o tema de primeiros socorros como uma ferramenta de promoção da saúde e sensibilizar a comunidade escolar sobre o tema, preparando os

alunos para atuarem no ambiente rural.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo (estudo de caso) de acordo com os fundamentos em Barros e Lehfeld (2007), realizado no Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho, no Estado de Minas Gerais. O Público-alvo foram os alunos do 1º Ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, na disciplina de Saúde e Segurança no Ambiente Rural. A Atividade ocorreu no 1º semestre de 2023 com participação de 120 alunos e duração de 110 minutos, divididos em 04 turmas (30 alunos). A prática foi conduzida como conteúdo transversal da disciplina e com a colaboração dos alunos do Curso Técnico Subsequente em Enfermagem do IFSULDEMINAS - campus Muzambinho sob orientação e supervisão do professor.

Foram utilizados recursos audiovisuais sobre primeiros socorros, apresentação do conteúdo através do quadro branco e execução dos primeiros socorros na prática através do uso de manequins de borracha e de atividades em duplas (avaliando a sequência, sincronia, calma e habilidade dos participantes no processo de ensino-aprendizagem).

A prática pedagógica foi conduzida utilizando princípios da Pedagogia Histórico-Crítica tendo como base Saviani (2008) adaptado para realidade do Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio de acordo com as seguintes etapas:

Prática social inicial: Ação mediadora com introdução sobre os acidentes mais comuns no ambiente de trabalho rural e os primeiros socorros, estimulando os alunos a dividirem o conhecimento e conceitos já presentes em suas vivências (senso comum) e apresentando novos conhecimentos mais elaborados e científicos.

Problematização: Com auxílio de manequins e bonecos de uso pedagógico foram realizadas perguntas enfatizando as possíveis situações de acidentes no ambiente rural, preocupação e a importância da capacitação na prestação de um atendimento de qualidade, caso fosse necessário (materiais, técnicas, orientações).

Instrumentalização: A equipe atuou introduzindo um novo conhecimento dando elementos para o aluno comparar o que já sabia e os novos conhecimentos, tendo como base a tomada de decisão (sendo escolhido entre as duplas quem seria o líder na orientação para as tomadas de decisões sobre os procedimentos de primeiros socorros).

Catarse: Ação mediada por uma "roda de conversa" para que o aluno relatasse o seu aprendizado e explorasse sua experiência afim de identificar dificuldades e facilidades durante os procedimentos.

Prática social final: Momento de interação entre os mediadores e as duplas, buscando relacionar as atividades com sua realidade e propondo mudanças. Ao final foi realizada a "foto dos socorristas estudantis" em defesa da educação ambiental e em prol de um socorro de qualidade no ambiente rural a fim de motivá-los a novas experiências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De forma geral os alunos se sentiram motivados e estimulados durante toda a ação, que além de apontar novas experiências referentes aos acidentes que podem ocorrer no ambiente rural, também proporcionaram a valorização de conhecimentos já existentes.

Na abordagem inicial, os participantes demonstraram medo e insegurança nas questões envolvendo o engasgo. Por se tratar de

uma condição de obstrução parcial ou total da respiração, torna-se necessário a utilização de técnicas de desengasgo em crianças e adultos, podendo ser verbalizadas e dúvidas com os demais colegas (Imagem 01 e 02).

De acordo com Maria et al (2012), chamamos de acidente, o acontecimento sem o objetivo intencional de causar danos, mas que poderá provocar lesão ou perturbação. Nesse sentido, exige do socorrista a calma, a segurança na assistência, e a utilização de conhecimentos capazes de proteger e salvar vidas.

Ao longo do treinamento, a integração foi cada vez mais dinâmica e os participantes destacaram a importância da escola em evidenciar o papel do estudante como protagonista na prestação do socorro imediato através de treinamentos no ambiente escolar.

Imagem 01 - Sensibilização da importância dos Primeiros Socorros no Engasgo

(Arquivo do Autor, 2023)

Na maioria dos casos de acidentes, as testemunhas que presenciam são pessoas leigas que não possuem treinamento específico para realizarem os primeiros socorros. Na busca pela ambulância e demais meios de transporte da vítima, acabam por inutilizarem o tempo importante na assistência. Movidas pelo instinto de auxílio, podem utilizar de formas equivocadas e inadequadas no atendimento, podendo causar danos e prejuízos pela ausência da habilidade necessária ao socorro (NETO et al, 2015).

Com a simulação de ações reais e de possibilidades verdadeiras de ocorrência de acidentes no ambiente rural, os alunos assumem a autonomia do socorro e com conhecimento promovem a divulgação e capacitação de novos agentes facilitadores. O que corrobora com os estudos de Ramos e Rosa (2008) que esclarece que o ambiente escolar sem o desafio do pensar e o estímulo do criar, torna-se um espaço de dificuldades para a viabilidade de experiências que podem incentivar ações práticas.

Imagem 02 - Ações práticas no ambiente rural na promoção da saúde do trabalhador

(Arquivo do Autor, 2023)

Nos momentos de reflexão sobre os conceitos abordados e a segurança após o treinamento, os alunos referenciaram sua ansiedade e inabilidade em realização das técnicas e procedimentos antes de receberem o treinamento e relataram mais confiança e conhecimento ao reconhecer as condições necessárias para iniciar um socorro imediato, além de se sentirem mais dispostos para perguntas e participação nas aulas.

O conhecimento em Primeiros Socorros é considerado como um fator primordial na assistência à vítima de acidente, e possuir conhecimento sobre procedimentos de emergência é uma ferramenta capaz de salvar vidas e que deveria ser disseminada coletivamente (CAVALCANTE, 2015).

Imagem 03 - Demonstração de Segurança e habilidade na prática de desengasgo após o treinamento

(Arquivo do Autor, 2023)

Os momentos de verbalização e de interação entre os alunos e instrutores estabeleceram uma relação de vínculo e confiança, com resultado positivo na identificação de riscos e diagnóstico de ações imediatas e seguras, bem como evidenciou a curiosidade e interesse por mais cursos que pudessem ofertar a associação da prática e da teoria no ambiente rural (Imagem 03).

O atendimento ao socorrido quando ocorre de forma rápida e com treinamento prévio, promove a calma, a preservação da integridade da vítima e o início das manobras de desengasgo. Considerando que se busca garantir que o agravamento da circunstância não evolua e que será possível mantê-la viva até o suporte especializado chegar (ABDER & HASAN, 2009).

Imagem 04 - Propagação de conhecimentos adquiridos entre o grupo

(Arquivo do Autor, 2023)

Tornar o conteúdo teórico discutido em sala em prática através da simulação de ações reais, é promover uma experiência enriquecedora estimulante para o empoderamento em educação que se amplia para a sociedade (Imagem 04 e 05).

Imagem 05- Manobras de desengasgo em adultos

(Arquivo do Autor, 2023)

Dessa forma o aluno consegue compreender a importância dos primeiros socorros e como o tempo faz toda a diferença para a vítima que necessita de atendimento rápido e ágil. O que o torna responsável e ativo no processo de ensino e aprendizagem (SILVA; TERÁN, 2018).

CONCLUSÕES

Desenvolver ações voltadas para a elaboração de conteúdos reais vivenciados na prática do aluno promovem a sua participação e

instigam a sua criatividade em treinamentos voltados para o ambiente rural.

As ações de educação em saúde no ambiente rural enriquecidas pela importância da vida das pessoas que residem e trabalham no campo são ferramentas de grande importância social.

Capacitar o aluno Técnico em Agropecuária para atuar com qualidade, rapidez e segurança em situações que exijam conhecimento em promoção da saúde garante a prevenção de mortes em crianças e adultos no ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

ABDER, R;HASAN,A.Engasgamento em bebês após busca às cegas com os dedos. Jornal de Pediatria [online]. 2009, v. 85, n. 3 [Acessado02 deAgosto 2022], pp. 273-275. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572009000300015>

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. Fundamentos de Metodologia Científica. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 160 p.

BRASIL. Decreto 6.286 de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 20 de Maio de 2023

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básicae de estabelecimentos de 91 recreação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 193, p. 2, 5 out. 2018. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13722.htm. Acesso em: 20 de Maio de 2023

CARVALHO, L. S. et al. A abordagem de Primeiros Socorros realizada pelos professores em uma Unidade de Ensino Estadual em Anápolis – GO. Ensaios Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde, v.18, n.1, 25p, 2014. Disponível em: http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensaioeciencia/article/view/407/2899. Acesso em Maio de 2023.

CAVALCANTE, J. L. Avaliação do nível de conhecimento em Primeiros Socorros de acadêmicos do curso de educação física da UFRN, 12p. Natal, 2015. Disponível em https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1682/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20n%C3%ADvel%20de%20conhecimento_TCC.pdf. Acesso em Maio de 2023.

FERREIRA D.F, TIMERMAN A, STAPLETON E, TIMERMAN S, RAMIRES J.A.F. Aplicação prática do ensino em emergências médicas. Rev Soc Cardiol Estado São Paulo. 2001;11(2):505-11.

GOMES, J.P. As Escolas Promotoras de Saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. Educação. v. 32, n.1, p. 84-91, 2009.

MARIA, M.A; QUADROS, F.A.A.; GRASSI, M.F.0. Sistematização da assistência de enfermagem em serviços de urgência e emergência: viabilidade de implantação. Rev Bras Enferm. 2012; 65(2):297-303.

NETO, N. M. G. et al. Construção e validação de cartilha educativa para professores sobre Primeiros Socorros na escola. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Enfermagem da UFPE. Artigo Original. 91-92p, 2015. Disponível em https://www.ufpe.br/ppgenfermagem/images/nelson.pdf#page=91.Acesso em Maio de 2023.

OTTAWA, Carta. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. As Cartas da Promoção da Saúde/Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

RAMOS, L.B.C.; ROSA, P.R.S. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Investigações em Ensino de Ciências, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 3, p. 299-231, abr. 2008. Quadrimestral.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, F.S.; TERÁN, A.F. Práticas pedagógicas na educação ambiental com estudantes do ensino fundamental. Experiências em Ensino de Ciências, Mato Grosso, v. 13, n. 5, p. 1-13, ago. 2018.

SUHR, I. R. F. Teoria do Conhecimento Pedagógico. Curitiba: Intersaberes, 2012. 242 p.

A IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Eixo Temático: Formação inicial, continuada e valorização dos profissionais de educação.

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Guilherme Albuquerque de Oliveira Souza[10]

Sandra de Castro de Azevedo[11]

RESUMO

O presente texto tem como objetivo contribuir com a reflexão sobre a importância de abordar as políticas educacionais na formação inicial de professores, analisando parte das experiências na disciplina de Orientação de Estágio Supervisionado e Prática Pedagógica II do curso de Geografia da Universidade Federal de Alfenas, dando ênfase na percepção das políticas educacionais no cotidiano escolar e, ainda, tentar entender de que maneira essas políticas intrinsecamente atravessam e modificam os espaços escolares, mas também são constantemente atravessadas e transformadas pelos sujeitos que compõe estes lugares. Dentro deste contexto foi feito o recorte das políticas que tratam a educação e as relações étnico-raciais, para compreender a relação teoria e prática, não sendo as políticas educacionais somente um emaranhado de normalizações para implementar no cotidiano escolar, mas um espaço de disputa de classes, onde encontram-se con-

10 Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
11 Professora associada da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

quistas da classe trabalhadora, avanços do neoliberalismo e resistência.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Cotidiano Escolar; Classe Trabalhadora; Neoliberalismo, Educação e relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é essencial para a formação inicial de professores, pois é quando se têm a possibilidade de vivência do campo de atuação. É importante ressaltar, entretanto, que o Estágio possui dimensões próprias da análise do cotidiano escolar. É comum, no discurso dicotômico entre teoria e prática, que o estágio seja posto enquanto o momento em que se colocam em prática todas as teorias discutidas na universidade. No entanto, concordamos com a concepção de Pimenta (2005, p.14) que afirma o o estágio como "atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade".

Dito isso, buscaremos expor algumas experiências obtidas ao longo do estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alfenas, em Minas Gerais, ressaltando a importância de estudar políticas educacionais durante a formação inicial, de forma que isso contribua para o entendimento das politicas educacionais, do cotidiano escolar e na formação política dos professores.

Para uma melhor organização, optou-se por dividir o relato em três momentos, onde inicialmente será apresentada em materiais e métodos, a proposta da disciplina, bem como a sua importância para o entendimento das políticas educacionais Federais e de Minas Gerais por meio da problematização de alguns conteúdos nas aulas acompanhadas e demais situações do cotidiano escolar.

Depois, em resultados e discussões, serão trazidas algumas políticas educacionais com base no ciclo de políticas de Stephen Ball, onde buscaremos problematizar algumas intencionalidades, pensando no contexto da influência, no contexto de produção de textos e no contexto das dimensões práticas, como explica Souza (2011). Com a finalidade de evidenciar a forma como as politicas educacionais permeiam todas as atividades em sala de aula, será discutida uma experiência envolvendo o livro didatico de Geografia e a Educação para relação étnico-racial na perspectiva da lei 10.639/2003, evidenciando a importância de se abordar politica educacional na formação inicial e permanente do professor de Geografia.

Por último, dar-se-á a conclusão do relato, onde faremos uma breve síntese do texto e destacaremos a importância do estágio supervisionado, oportunizando, então, novas indagações e possibilidades dentro do estudo de políticas educacionais.

MATERIAL E MÉTODOS

No curso de Geografia da Universidade Federal de Alfenas, o Estágio Supervisionado é dividido em 4 disciplinas, sendo a primeira para observação, a segunda com foco no Ensino Fundamental II, a terceira no Ensino Médio e a última com foco nas Tendencias da Pedagogia e sua relação com a Geografia. Este relato trata-se de experiências no estágio II, uma disciplina de 135 horas dividida entre 105 horas de estágio e 30 horas de prática pedagógica. Destas horas de estágio, 60 horas ocorrem no campo de atuação (uma escola estadual), onde foram acompanhadas aulas no ensino fundamental II, durante o período de setembro a dezembro de 2022. As 45 horas restantes foram dedicadas a orientações de estágio e elaboração do relatório final.

A principal proposta do estágio no ensino fundamental é de iden-

tificar as políticas educacionais presentes no cotidiano escolar, e de que maneira elas estão inseridas na escola (quando estão). Por conta disso, boa parte da carga horária teórica da disciplina consistiu em orientações e discussões de documentos oficiais, como a Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Resoluções e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Foram encontradas algumas dificuldades ao tentar observar as políticas educacionais no início do estágio porque a ideia de analisar o cotidiano escolar e os comportamentos ainda pareciam se diferenciar das políticas – no entanto, notou-se que o cotidiano escolar e os comportamentos estão plenamente relacionados com as políticas educacionais. Existe uma constante tensão entre as políticas e as práticas no cotidiano escolar, visto que este é dotado de sujeitos políticos. Arroyo (2008) aborda como os currículos buscam enquadrar educandos e educadores,

> O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conforma suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola (ARROYO, 2008, p. 22).

A velha discussão sobre o "estudante problema" é na verdade uma forma de ignorar que há alguma coisa errada, sendo ela muitas vezes a própria estrutura educacional – e corroborar com isto é, não somente reproduzir identidades escolares, mas perder a própria identidade.

Para aprofundar a fundamentação neste relato, foi realizada uma análise da Resolução CNE/CP n°2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, onde constatou-se avanços e desafios para a formação de professores. Também foi feita uma análise da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na qual foi possível perceber retrocessos na educação e relações étnico-raciais. A análise dessas políticas serve para compreender de que forma a formação inicial e continuada de professores podem e vem influenciando na abordagem das relações étnico-raciais na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As intencionalidades e ciclo de políticas de Ball: quem se beneficia das políticas educacionais?

De onde vêm as políticas educacionais? Para onde elas vão? Qual a importância de estudá-las? Ao adentrar o cotidiano escolar, é comum que as políticas pareçam imperceptíveis. Todavia, elas permanecem tensionando contra e/ou com os sujeitos sociais que se apropriam do espaço escolar gerando diversas realidades. O ciclo de políticas de Stephen Ball contribui para análise das políticas educacionais em suas múltiplas camadas, pois permite compreen-

der desde o processo de influência até a produção desses textos e suas materialidades, que podem ser subvertidas ou não. Souza (2011) explica os três contextos do ciclo de políticas de Ball, sendo que o

> [..] primeiro é o contexto da influência, onde grupos discutem a elaboração dos textos políticos através de relações de poder. É neste momento do contexto da influência que os diferentes atores se pronunciam e se manifestam. Dentre estes atores destacam-se órgãos governamentais, partidos políticos, comunidades disciplinares, associações diversas e agências internacionais, cada um representando uma ideia e uma disputa, uma luta por hegemonia. O segundo é o contexto da produção de textos, onde são colocados no papel as normas e regras que deveriam nortear as escolas. Assim, entendo neste momento os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático como representações de uma política, assim como os próprios livros didáticos. Entendendo também que esses textos podem ser lidos de diversas formas, de acordo com o contexto em que está situado. E por último aparece o contexto da prática, onde diversos significados podem ser atribuídos aos textos produzidos, que podem ser seguidos ou não pelas escolas e professores (SOUZA, 2018, p.44).

Logo, esse ciclo permite que se possa pensar sobre as políticas educacionais enquanto documentos que são elaborados dotados de intencionalidades que perpassam os espaços por meio de relações de poder. Malta (2013) ao discutir o currículo afirma a teoria crítica do currículo enquanto instrumento de poder – O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Indagações preciosas para a compreensão da temática, principalmente porque existe quem se beneficia de um conhecimento ou de um não-conhecimento, afinal, ditar o que ensinar também é ditar o que não ensinar, ou pelo menos acaba sendo um obstáculo para quem se preocupa com uma educação que busque a transformação social.

No atual contexto brasileiro, todas as políticas são devidamente organizadas de modo que possam seguir a pedagogia hegemônica, no entanto isso não impede que possa haver uma subversão no contexto prático proposto por Ball. A forma como se concebe essas políticas é o que vai surtir efeito na sala de aula, podendo existir uma maior resistência ou aceitação, daí, a importância de uma formação inicial e permanente sólida, valorizando o estudo das políticas, pois a "homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas" (ROCKWELL E EZPELETA, 2007, p, 134).

A análise da política educacional observadas no campo de estágio.

As políticas educacionais são responsáveis por grande parte dos acontecimentos na escola, por isso é de extrema importância que na formação inicial essa dimensão seja trabalhada de forma aprofundada, assim, o estágio é um importante instrumento para realizar esse trabalho pois permite um avanço na observação e compreensão do cotidiano escolar. Ao abordar sobre a observação na escola, Rockwell e Ezpeleta (2007, p, 137) afirmam,

> Um trabalho permanente de análise de registros, de ida e vinda entre os dados de campo e o esforço compreensivo, sustenta o avanço progressivo na superação dos sentidos "evidentes" das situações. Quando o "não-significativo" se transforma em indício, em pista possível daquilo que buscamos, os registros começam a documentar, com maior precisão, a aparente dispersão da vida escolar. A análise proposta permite identificar e relacionar estes indícios e a partir daí orientar as novas observações. Em algumas ocasiões, estas pistas se diluem logo que se começa a segui-las. Frequentemente, porém, cada uma delas abre encadeamento que nos conduzem à trama que queremos reconstruir. E, então, continua a busca reiterada de redes e recorrências, o confronto de versões alternativas, a explicação de eventos que, mesmo quando esporádicos, revelam forças e conflitos pouco visíveis em sua rotina diária. Todo esse processo amplia nossa capacidade de ver e prever o que ocorre na escola

O estágio permite que o professor em formação possa observar e registrar esse cotidiano escolar com a intenção de descobrir e pesquisar. A possibilidade da vivência do campo de atuação do professor na formação inicial se torna possível com as políticas educacionais de formação de professores, como a LDB, a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 que regulamentam estágio na graduação, e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de professo-

res de 2015 que regulamenta de formais específica o estágio das licenciaturas, embora ressalte-se que cada universidade e cada curso possuem autonomia para organizar os estágios, desde que respeitem as legislações superiores.

O estágio como componente curricular obrigatório é uma exigência legal e representa uma conquista para a formação de professores, pois estabelece os parâmetros para este momento tão importante de formação coletiva¸ conforme ressalta Pimenta (2005, p.21) o estágio "prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais". Dessa forma, propõe-se uma explanação das experiências durante o estágio de forma esquematizada, a fim de compreender sua importância para o entendimento das políticas educacionais no cotidiano escolar.

Durante o estágio, foi acompanhada uma aula no 8° ano sobre a África, na qual havia muitas políticas educacionais envolvidas, como a LDB, a BNCC e o próprio Programa Nacional do Livro Didático. Como perceber essas políticas presentes na sala de aula? Ora, deve-se pensar no emaranhado de leis e diretrizes que determinam o conteúdo (o que ensinar?), a conjuntura política de formação de professores e nas condições do trabalho docente (como ensinar?).

Dentre as diversas situações em que a política foi identificada na escola, neste texto destacaremos as leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e também a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 que altera as leis supracitadas e torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos

estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Esse recorte se justifica pela urgência de discutir como essas leis, que são resultados do campo de disputa e influência do Movimento Negro, tem sido desenvolvidas em sala de aula.

O Art. 26-a da LDB - Lei nº 9394/96 (1996) diz que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, esclarecendo no primeiro parágrafo que

> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996).

Tornou-se obrigatório o estudo sobre diversos aspectos da história e cultura da África, no entanto o que se percebe, tanto em materiais didáticos quanto em práticas educacionais, é o pleno reducionismo da cultura e diversidade africana frente a pedagogia hegemônica. Pensando pelo ciclo de políticas de Ball, esse reducionismo nos materiais é dotado de intencionalidades e representa um projeto político de sociedade, uma vez que "reconhecer que esses povos têm Outras Pedagogias produtoras de saberes, de modos de pensar, de se libertar e humanizar desestabilizaria a própria autoidentidade da pedagogia hegemônica" (ARROYO,

2012, p.30). Percebe-se, pelo exposto, que existe um conflito de projetos e um acentuado interesse em manter a estabilidade da pedagogia hegemônica, apesar dos grandes avanços reivindicados pelo Movimento Negro.

Durante a aula sobre o continente, abordou-se um material disponível no livro didático sobre "A questão da AIDS na África", no qual o assunto era tratado de forma meramente informativa e sem uma finalidade definida, como boa parte das questões relacionadas ao continente são abordadas em outros tópicos do livro – quase sempre com uma visão generalizada e estereotipada do território. O livro em questão, utilizado na sala de aula acompanhada, corresponde ao Araribá Plus da editora moderna, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde 2018 segue os princípios da BNCC. Segundo Santos e Azevedo (2022, p.1),

> Como resultado parcial é possível afirmar que os livros didáticos para serem aprovados no PNLD de 2020 foram obrigados a seguir as competências e habilidades da BNCC, essa informação está bem explicita no edital de 2020 em vários momentos, destacamos aqui os critérios de avaliação, onde consta que "Serão excluídas as obras que não contribuírem adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC." (CPGLI, 2018, p.42).

A BNCC faz menção ao que a Lei nº 11.645/2008 exige para falar sobre educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, trazendo que

> [...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respecti-

> vas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2018).

Apesar da temática étnica racial não aparecer de forma explicita nas competências gerais e específicas, ela aparece no documento em nove habilidades presentes do oitavo ano, fato que justifica esse conteúdo presente no livro didático, sendo importante destacar que os livros do PNLD também precisam seguir as leis que afirmam a necessidade desta temática. Todavia, é necessário refletir sobre a forma como essa lei vem sendo abordada pelos materiais adotados pelo estado.

Ao analisar o conteúdo do livro didático sobre o continente africano, percebeu-se uma abordagem equivocada e generalizada sobre o território africano em diversos aspectos. Embora um único caso não seja o ideal para exemplificar essa conclusão, apoia-se também no estudo de Muller (2018) que realizou um levantamento do estado da arte da produção acadêmica abordando ERE (Educação e Relações Étnico-Raciais) e o livro didático, onde pôde-se constatar importantes avanços desde a conquista da lei 10.639/2003, mas também múltiplas lacunas e desafios para consolidação da importante necessidade que ela representa para a sociedade:

> Nota-se que as mudanças no LD ocorreram, entretanto, estão longe do ideal, pois de acordo com os estudos, aconteceram de forma parcial. Assim, se faz necessá-

> rio prementes modificações substanciais na organização e inclusão de conteúdos e imagens desmistificadoras de estereótipos, bem como na naturalização de personagens de várias etnias num lugar de miséria ou bestializados, ou ainda sua ausência ou silenciamento em outros espaços tais como nas ciências, nas diferentes profissões, no domínio das tecnologias, na literatura, na filosofia, na cultura, no cinema, na televisão, e nas diferentes artes (MULLER, 2018, p. 89).

Não será um livro didático o responsável por uma educação libertadora e antirracista, mas deve-se pensar que em muitas escolas ele é o único recurso que os/as professores/as e estudantes têm acesso, então é fundamental que ele seja pensado de maneira efetiva dentro do que propõe a lei. Pois a forma como o conteúdo aparece no livro muitas vezes define a abordagem que o/a professora fará.

> Na mesma direção, já apontamos (Santos, 2007) que o objetivo de "educar para a igualdade racial", que dá esteio à Lei, faz seu escopo ir além da inserção dos conteúdos indicados em seu texto. Defendemos que o objetivo da Lei é reposicionar o negro e as relações raciais no mundo da educação, o que requer inserir conteúdos, mas também rever conteúdos, rever práticas e posturas pedagógicas, materiais e métodos pedagógicos, rever conceitos e paradigmas, transformar a forma como as escolas executam a coordena-

> ção das relações raciais no seu cotidiano (marcado pela reprodução da discriminação e pelo silenciamento diante do racismo), transversalizar a discussão pelas diferentes disciplinas, enfim, uma pauta bastante robusta, diversa e complexa que mexe diretamente nos jogos de poder em todos os âmbitos de construção e regulação das práticas educativas (SANTOS, 2009, p.2).

Outro ponto a ser problematizado é formação inicial e permanente de docentes. A formação inicial e continuada de professores é algo crucial para o fortalecimento de uma educação crítica que respeite a diversidade de sujeitos no Brasil. Foram analisadas as dimensões que trazem de forma específica a educação para relações étnico-raciais na Resolução CNE/CP n°2, que "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" (BRASIL, 2015). Percebeu-se alguns avanços da temática no cap. V que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, trazendo a temática à tona em três parágrafos, como exemplificado no Art. 13.

> § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversi-

> dades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Apesar disso, a temática foi deixada de lado no cap. VI da resolução que aborda a formação continuada de profissionais do magistério, no qual a educação para relações étnico-raciais não foi citada nenhuma vez, o que faz necessário retomar o ciclo de políticas de Stephen Ball para a seguinte indagação: Quem se beneficia dessa lacuna na formação continuada de professores?

Ainda nesse enfoque, foi realizada a leitura e análise da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que "define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" (BRASIL, 2020). Esse documento, ainda em processo de implementação, busca estabelecer uma consonância entre as dinâmicas curriculares dos cursos de formação de professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC da Educação Básica). Em outras palavras, determina-se que a formação de professores esteja articulada com as competências e habilidades impostas pela BNCC-Educação Básica.

Objetivando compreender de que forma a educação e relações étnico-raciais é tratada nesta resolução, constatou-se que o termo "étnico-racial" só é citado uma única vez em todo o documento, no subtópico 3.2.4 das competências especificas, onde é definida como habilidade profissional "Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias di-

gitais" (BRASIL, 2020). É possível notar um enorme retrocesso na forma como a educação e relações étnico-raciais são concebidas de uma resolução para a outra, sendo que nesta última são tratadas somente na esfera das discriminações e violência, afunilando ainda mais as possibilidades e a autonomia das universidades para pensar seus currículos.

Fica evidente diante do exposto que existe um tensionamento constante entre diferentes concepções. Percebe-se em alguns momentos, importantes avanços da educação e relações étnico-raciais, embora os embates permaneçam. Em outros momentos, prevalecem os retrocessos caracterizados por uma visão neoliberal voltada à formação de professores para reprodução de habilidades e competências – que por sua vez fazem parte de uma resolução que não discute a educação e a relação étnico-raciais.

CONCLUSÕES

O que concluir de um processo de formação? O que permanece... mudando? Fato é que todos os dias se tiram diferentes conclusões acerca do cotidiano escolar, o que caracteriza a formação docente como algo permanente. Estar presente na escola e na sala de aula durante a formação inicial é de suma importância, sentir o espaço se transformar e o dinamismo de tudo é o que movimenta o desejo de mudança nos/as professores/as. Ao longo do relato, pôde-se discutir demasiadas questões atreladas às políticas educacionais vivenciadas ao decorrer da disciplina de estágio, como formação docente inicial e permanente, políticas educacionais e intencionalidades no ensino que compõem um projeto de sociedade. Essa ponte-possibilidade que o estágio supervisionado proporciona entre universidade e escola é fundamental para construção de uma formação autônoma, crítica e coletiva.

Qual projeto de sociedade desejamos? Qual o papel do professor?

Essas questões denotam uma discussão necessária sobre a função social docente, mas também gera reflexões críticas sobre a atual conjuntura das políticas educacionais e o conflito constante entre práticas libertadoras e os limites impostos pelo currículo e condição do trabalho docente, embora, como citada a lei 10.639/2003, sujeitos sociais por meio de resistências também vêm conquistando espaço nos currículos e na sociedade.

As políticas possuem múltiplas camadas, podendo servir aos interesses da classe dominante ou se materializar enquanto avanços para a transformação social. Destacamos, então, a importância de estudá-las durante a formação inicial, uma vez que a possibilidade de acesso a materiais, discussões e reflexões acerca das políticas educacionais é algo fundamental para o entendimento das transformações que elas podem ocasionar no espaço escolar e, consequentemente, em nossa sociedade. Questionar-se sobre o porquê de cada política em seus diferentes aspectos é essencial para percepção e o encaminhamento do projeto de sociedade que se almeja, sendo este um campo de disputa e tensionamentos entre os sujeitos hegemônicos e outros sujeitos, outra sociedade.

É importante destacar que a prática profissional do professor muitas vezes depende da concepção de educação do/a docente, que deveria resultar de uma formação inicial que abordasse as dimensões técnica, pedagógica e política. Trabalhar as políticas educacionais de forma crítica e reflexiva e possibilitar a identificação delas no cotidiano escolar é essencial para uma formação inicial que possibilite autonomia e a construção de uma consciência de classe.

REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137- 153, jan./mai. 2019.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo - educandos e educadores: seus direitos e o currículo** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Governo do Estado de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº4.692. 29 de dezembro de 2021**. Minas Gerais, 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 15 de abr. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Seção 1, p. 8. 2002.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES**. Poíesis Pedagógica, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v3i3e4.10542.

MALTA, S. C. L. **UMA ABORDAGEM SOBRE CURRÍCULO E TEORIAS AFINS VISANDO À COMPREENSÃO E MUDANÇA**. Revista Espaço do Currículo, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, 2013. DOI: 10.15687/rec.v6i2.3732.

MULLER, T. M. P. **Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte**. Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, n.69.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. **A escola: Relato de um processo inacabado de construção**. In: Currículo sem Fronteiras, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

SANTOS, Maria Julia Pereira; AZEVEDO, Sandra de Castro. **A BNCC e as alterações nos Editais e Guias dos livros didáticos de geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD**. In: Anais VIII SIMPÓSIO INTEGRADO UNIFAL-MG, 2022. Alfenas, Minas Gerais. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/simposiointegrado/anais/ . Acesso em: 06 de maio de 2023.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Refletindo sobre a Lei 10.639: possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro**. In: XII Encuentro de Geógrafos de América Latina - Caminando en una América Latina en transformación, 2009, Montevidéu. Caminando en una América Latina en transformación. Montevidéu: Universidad de la República del Uruguay, 2009.

SOUSA, N. F. de. **O ciclo de políticas de Stephen Ball e a análise de políticas curriculares: contextualizando a geografia**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 8, p. 43-57, jan./jun. 2014.

A PERMANENTE CRISE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA: PRÉ E PÓS PANDEMIA

Eixo Temático: Educação e direitos humanos

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA**

Wender da Silva Vitor[12]

Sandra de Castro de Azevedo[13]

RESUMO

Este artigo visa discutir a educação na atualidade brasileira em especial no período da pandemia da COVID-19, com base em uma análise pautada nas discussões propostas por Paulo Freire em seu livro Educação como prática da liberdade, a fim de elucidar o retrocesso sofrido na educação básica pública no último governo nos anos atingidos pela pandemia. A educação brasileira é um elemento de disputa, na qual à anos a classe hegemônica vem vencendo, mostraremos neste texto como essa classe controla o acesso à educação, na intensão de manter sua hegemonia sobre a grande classe trabalhadora, na qual por meio deste processo se encontra sem perceptivas agravando as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Paulo Freire, Covid-19, Desigualdades, Controle hegemônico.

12 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

13 Professora Drª do curso de Geografia na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

INTRODUÇÃO

A educação é um espaço de disputa, que sempre teve maior domínio da classe dominante que estabeleceu e normatizou a educação escolar para a classe trabalhadora que foi inserida neste processo com objetivo de atender os interesses do capitalismo. A precariedade existente no sistema público de ensino com objetivo de promover a manutenção do cenário sociopolítico no qual vivemos. De acordo com Paulo Freire, o desenvolvimento social brasileiro se deu em meio a uma cultura assistencialista, onde o senhorio institui aos seus subalternos valores e ideais. A classe que detém o poder toma posse de todas as rotas de conhecimento para espalhar sua ideologia e garantir a dominação do pensamento social.

Esta situação acaba por coisificar o homem, pois ele não tem condições de se desprender de seus provedores e perde a capacidade de se expressar e de expor ideais próprios. O homem acaba por assumir outrem como seu representante e delega a ele tomadas de decisão, perdendo sua autenticidade. No entanto, para Freire, não basta que o homem esteja no mundo, mas sim com o mundo, ou seja, é necessário que ele interaja e faça parte do mesmo, estando em abertura com a sociedade em que vive e participando ativamente enquanto sujeito pensante, sendo indispensável o acesso a uma educação que promova a reflexão de maneira orgânica e significativa para que este objetivo seja alcançado.

Deste modo, uma das ideias centrais utilizadas neste ensaio é a de trabalhar a obra de Paulo Freire, destacando a importância de o indivíduo alcançar a consciência crítica em meio à sua realidade, a fim de combater o pensamento ingênuo e o analfabetismo. Cabe ressaltar que a compreensão e entendimento sobre a fala e a escrita são importantes neste contexto, mas é necessário que essas façam sentido para os indivíduos que estão sendo alfabetizados.

A manutenção da ineficiência do sistema educacional brasileiro é uma ferramenta utilizada pela elite como forma de alienação das massas populacionais no atual cenário sociopolítico. Discorreremos nosso ensaio a partir desta problemática, abordando-a não somente em sua habitualidade, como também no período da pandemia da COVID-19, pautando-nos na obra Freiriana.

O texto inicia abordando, de forma breve, a origem da educação escolar no mundo e no Brasil, em seguida são apresentadas as ideias de Freire com objetivo de mostrar como este autor possui uma importante contribuição na possibilidade de superação da crise educacional e por fim abordamos o aprofundamento da crise no período de pandemia.

MATERIAL E MÉTODOS

Para este artigo utilizou-se da revisão de literatura pautada na obra de Paulo Freire intitulada Educação como prática da liberdade, em conjunto com outros autores que contribuem para analisar o cenário crítico da educação, em especial durante a pandemia da COVID-19. Também foram coletados e analisados dados secundários do Instituto Brasileiro de Geografia-IBGE e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD. A partir deste levantamento teórico e de uma análise mais aprofundada dos dados evidenciamos neste trabalho uma estrutura hegemônica na qual é possível observar alguns dos problemas educacionais vivenciados neste período, e ao longo da história da educação, destacando o poderio hegemônico e as desigualdades existentes.

Por fim este estudo nos levou a indagar por meio das leituras aqui selecionadas o real intuito da educação vista por uma perspectiva mercadológica e de controle da classe trabalhadora. Os dados analisados deixam claro os impactos da pandemia na educação e o agravamento da crise educacional neste período.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio, é necessário abordarmos a questão do direito ao acesso à educação e de que forma esse é tratado na atualidade. O acesso à educação é tido como um dos direitos previstos pela Constituição Federal de 1988 e é reconhecido pela UNESCO como um direito universal. Entretanto, esse direito não é tão acessível na prática. Afinal, quem possui acesso à educação? Quais são as estratégias de possibilitar a permanência na educação? De que forma essa educação é ofertada? e para quem de fato é ofertada?

Precisamos compreender qual concepção de educação, está em evidência neste contexto, a análise nos permite afirmar que a educação atualmente é consequência de problemas de cunho social, econômico e político atrelado a um poder hegemônico que dita as regras e controla toda uma estrutura hierárquica na qual a educação se insere. As problemáticas nessa área são numerosas e, por este motivo, discorrer sobre todas seria algo inverossímil para um ensaio acadêmico. Desta forma, serão abordados neste trabalho alguns dos obstáculos enfrentados na educação em especial no período pandêmico da COVID-19.

Nadal (2008) discute a função social da escola a partir do projeto de modernidade, no qual essa instituição é moldada por uma estrutura de poder hegemônica que opera de acordo com os interesses burgueses. neste sentido apresenta uma função da escola como reprodutora das desigualdades sociais, destacando que, apesar da retórica da igualdade de oportunidades, a escola muitas vezes perpétua as desigualdades existentes na sociedade, atendendo o objetivo inicial da escola, que foi fortalecer a burguesia

> É importante ter clareza, porém, de que o projeto da modernidade foi gestado numa época de transição impulsionada pela burguesia que, interessada em in-

> tensificar suas atividades econômicas, se aliou ao povo e colocou em marcha o desenvolvimento do sistema capitalista. Foi nesse cenário social, marcado pelo estabelecimento de um novo padrão político [democrático], econômico [capitalista] e cultural [racional] que se iniciou o debate sobre a necessidade de educar o povo. A identificação de tal necessidade aparece relacionada, basicamente, a dois tipos de interesse, intimamente vinculados: o interesse do Estado democrático, de se consolidar e legitimar, e o interesse do capital, de se expandir. (NADAL, 2008, p.2)

Todo esse domínio político sobre a educação está articulado principalmente a questões econômicas. O mercado, muitas vezes, dita quais caminhos a política deve seguir e, em meio a esse contexto, encontrou formas de adentrar o ambiente escolar e de disseminar os ideais do sistema capitalista. Esse jogo de interesses acaba atuando em desfavor da educação que beneficie a classe trabalhadora, pois muitas políticas educacionais e até mesmos currículos são elaborados de cima para baixo, ou seja, por pessoas que, em muitas circunstâncias, valorizam o mercado (capital) e articulam a educação aos interesses do capital, criando estruturas tecnicistas e metódicas sem visar quaisquer problemáticas. Abordando essa questão ao analisar a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, Girotto (2016), identifica alguns sujeitos deste sistema,

> Tratam-se do movimento "Todos pela Educação", capitaneado pelos Grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e da "Fundação Lehman", do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. O

> que une estes dois grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico. O que mais chama atenção é que nas equipes de técnicos que compõem estes dois grupos a ausência de professores da educação básica é evidente. Destacam-se profissionais da gestão econômica, com experiências no setor privado e em organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. (p.435)

Contrapondo esse movimento Paulo Freire (2003), afirma que a educação deve ser orgânica, na qual o docente problematiza situações para que o aluno reflita e vá atrás de respostas, gerando autonomia, autoridade interna, consciência crítica e permitindo o uso do diálogo na busca do conhecimento. Já a educação inorgânica deve ser destituída, pois nela nos deparamos com o método bancário, no qual o aluno deve reproduzir exatamente aquilo que lhe foi instituído pelo docente, sem que haja interação entre o conteúdo e o discente, ou seja, há a imposição de uma autoridade externa, gerando uma consciência ingênua, a qual está ligada ao assistencialismo citado anteriormente, marca de uma sociedade fechada repleta de mutismo.

Adentrando a esfera escolar com olhares mais críticos sobre diversas questões, é possível perceber que a grandiosidade dos números publicados IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) perde sentido quando observada de perto, pois alunos e professores encontram-se em intensas lutas por uma educação transformadora a qual não é representada pelo índice, pois o mesmo visa atender a política neoliberal e os organismos mundiais. É necessário que isso seja discutido por pessoas que ao menos en-

xerguem os sujeitos ocultos em toda essa esfera, a fim de atingir uma educação pensada e voltada para eles. De acordo com Nadal (2008) numa sociedade moderna, a educação é vista como uma ferramenta importante para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de participar ativamente da vida em sociedade.

Outra questão que reforça a crise educacional brasileira é o analfabetismo no Brasil, de acordo com as definições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e também da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) em 2019, foram calculados cerca de 11 milhões de brasileiros analfabetos no Brasil, ou seja, a educação no nosso país ainda não atende a todos.

Esses dados nos preocupam, pois, de acordo com o PNE - Plano Nacional de Educação, resguardado pela Lei 13.005/2014, umas de suas metas são o combate e a redução das taxas de analfabetismo no país. É preciso que seja oferecido uma educação que possibilite acesso a todos e que no processo de ensino aprendizagem abarque as variações existentes no cenário socioespacial em que vivemos, tornando a educação antes mesmo de um direito legal, um direito social.

A COVID-19 e o avanço na crise educacional Brasileira

Toda essa problemática na educação brasileira, se agravou com o advento da pandemia da COVID-19 que ocasionou o isolamento social por meio do lockdown, quando as autoridades governamentais impuseram restrições mais severas à circulação de pessoas e ao funcionamento de estabelecimentos comerciais e serviços não essenciais. Promovendo o fechamento de escolas, universidades, restaurantes, bares, cinemas, teatros, entre outros. As crianças, por conta disso, tiveram sua alfabetização comprometida. Sendo assim, para além da precariedade existente no ensino e da dominação burguesa, a pandemia também foi um fator importante para o agravamento do analfabetismo no Brasil, recentemente.

A pandemia da COVID-19 nome dado a doença infeciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, leva esse nome por ter surgido em dezembro de 2019 ano que dá nome a doença. Essa foi declarada uma pandemia em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde – (OMS), devido ao seu rápido contágio e espalhamento pelo globo, o que ocasionou um estado de lockdown.

Os danos da COVID-19 foram graves, afetando o mundo todo, deixando profundas marcas na sociedade, na qual causou inúmeras mortes. Além disso, a pandemia também teve impactos econômicos, sociais e psicológicos significativos, afetando direta e indiretamente a vida de várias pessoas, na qual é possível ver através de um recorte socioeconômico que essa afetou ainda mais as populações mais vulneráveis.

Entre as consequências da COVID-19 estão o aumento do desemprego, o fechamento de empresas, a redução das atividades econômicas, a superlotação dos hospitais, o retorno do Brasil ao mapa da fome e a precarização do ensino se tornou mais evidente. Sendo assim nítido que a pandemia também agravou as desigualdades sociais, acentuando de forma gritante o lado perverso do capitalismo e seu controle hegemônico destacando o contraste entre riqueza e pobreza.

Sacramento, Frigério e Azevedo (2021, p.22) ao analisar o ensino de geografia no período da pandemia afirmam que:

> Analisando essas portarias e pareceres do MEC, é notório que todas as primeiras estratégias de intervenção da educação brasileira para contenção da pandemia foram criadas para tratar de uma crise de curto prazo, e a expectativa de rápida extinção do problema direcionava todas as ações. Contudo, em quase todas as par-

> tes do mundo, seu prolongamento inesperado e o ineditismo de escolas fechadas por um longo tempo foi real e exigiu que novas medidas fossem tomadas. O ano escolar estava passando mais a pandemia não.

O isolamento social impactou diretamente na forma em que a educação era ofertada.

> Como pensar a educação sem a escola? Esse passou a ser o desafio de todos os sistemas de ensino, seja da rede privada ou da rede pública. A estratégia adota pelas escolas da rede particular de ensino foi o uso de tecnologia com o predomínio de aulas online e vídeoaulas gravadas pelos professores, já as escolas da rede pública se depararam com a explicitação do efeito da desigualdade social no ensino, pois grande parte dos alunos não possui acesso à internet e para tentar diminuir a desigualdade no ensino remoto emergencial foi recuperado o método da teleaula, compra de aplicativos educacionais e impressão de material para os alunos (AZEVEDO,2020,p.219)

O afastamento do ambiente escolar expôs ainda mais adversidades a serem enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro. Neste cenário, as desigualdades sociais não somente foram evidenciadas, como também foram acentuadas. A exclusão das famílias de baixa renda dos meios de comunicação digitais isolou os alunos provenientes destas e os privou do seu direito de acesso à educação, excluindo-os do processo educacional.

Os alunos em áreas remotas ou de baixa renda, por exemplo, tiveram mais dificuldade para acessar recursos de aprendizagem e se conectar com seus professores e colegas, pois a exclusão digital é uma realidade de grande parte da população brasileira. Além disso, a falta de interação social e de um ambiente de aprendizagem presencial também afetou a saúde mental e emocional dos alunos. Em contraponto, a classe burguesa, por deter em si o capital, lidou de maneira menos árdua com essas questões, pois, por mais que os danos deixados pela COVID-19 também tenham os impactados, os recursos financeiros possibilitaram estratégias alternativas para o ensino, os proporcionaram adaptabilidade para o enfrentamento deste contratempo.

Essa situação pode variar de acordo com a região e as políticas adotadas pelos governos para fornecer acesso à internet aos estudantes, e de que forma lidaram com a pandemia e com a adaptação escolar neste período. Pois, a falta de acesso à internet pode afetar negativamente o acesso à educação e a equidade no ensino, reforçando as desigualdades sociais.

Infelizmente, durante a pandemia da COVID-19, muitos estudantes em diversas regiões do Brasil, permaneceram sem acesso adequado à internet para participar do ensino remoto medida adotada para suprir a continuidade escolar baseada no modelo remoto, o que afetou significativamente sua educação. De acordo com o Censo Escolar de 2020, 4,2 milhões de estudantes não tinham acesso à internet em casa para participar das atividades escolares online, o que impactou diretamente na sua formação, afetando principalmente as crianças em processo de alfabetização e aquelas vulneráveis socialmente.

As consequências deste processo pandêmico na educação são vistas pelos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – (Saeb), evidenciam o índice de analfabetismo entre estudantes que realizaram a prova passou de 15% em 2019 para 34% em

2021, entre crianças do 2º ano do ensino fundamental. O analfabetismo em crianças dessa idade indica um atraso na Política Nacional de Alfabetização (PNA), de acordo com informações do site Educa mais Brasil publicado em (2022).

Ademais, outro lado atroz da pandemia foi o expressivo aumento da pobreza e o retorno do Brasil ao mapa da fome, situação que levou inúmeros jovens a abandonarem os estudos e a trabalharem como forma de auxiliar na complementação da renda familiar em meio à grande crise econômica instalada. Esse fato resultou em uma evasão escolar que acaba por gerar um grande paradoxo, pois os alunos abandonam os estudos em busca de uma fonte de renda, no entanto, trabalhos dignos capazes de tirá-los desta situação exigem no mínimo a educação básica que por eles foi abandonada, ou seja, há o fechamento de um ciclo de pobreza praticamente intransponível.

As ideias de Freire como possibilidade de superação da crise educacional

Apesar do livro "Educação como Prática da Liberdade" ter sido lançado no final dos anos 1960 e já naquele momento contribuir metodologicamente com o processo de alfabetização e condenar a educação massificadora que já ocorria na ditatura militar, não conseguimos encontrar na história da educação brasileira um projeto de educação nacional ou estadual que considere esses avanços teóricos em suas propostas.

Entendemos que as ideias de Freire podem ajudar a superar esses dados agravados pela Pandemia da Covid 19. Diálogos a respeito do analfabetismo eram pautas importantes abordadas por Freire em seus projetos, pois o assunto o inquietava e vinha até ele por uma demanda oferecida pelos próprios grupos com os quais o autor trabalhava.

Freire defende uma alfabetização participativa que esteja direta-

mente ligada à democratização da cultura e que liberte o sujeito de seu estado de ignorância, fazendo-o pensar. O autor critica o método de alfabetização no qual o homem é um sujeito paciente, pois muitas vezes o abismo entre o homem e o conteúdo o distancia da sua realidade e aquilo deixa de fazer sentido.

> Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem "trabalho", lições que falam de Asa – "Pedro viu a ASA" – "A Asa é da Ave". Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. (FREIRE, p. 104, 2003).

O autor também apontava a importância de se desenvolver um pensamento crítico por meio de uma educação dialógica e participativa, pois é assim que está nos libertará da ignorância, ou seja, de uma consciência ingênua.

> Estávamos convencidos, com Mannheim, de que "a medida em que os processos de democratização se fazem gerais, se faz também cada vez mais difícil deixar que as massas permaneçam em seu estado de ignorância". Referindo-se a este estado de ignorância, não se cingiria Mannheim, apenas, ao analfabetismo, mas à inexperiência de participação e ingerência delas, a serem substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria. Participação em termos críticos, somente como poderia ser possível a sua transformação em povo, capaz de optar e decidir. (FREIRE, p. 102, 2003).

O diálogo é, uma importante ponte nesse processo de aprendizagem, pois, nutrido do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança, torna-se o que Paulo Freire denomina de comunicação, a qual seria o resultado do processo em que o indivíduo passa a se libertar da consciência ingênua e a saltar para a crítica, sendo assim capaz de avaliar de maneira critica os acontecimentos de sua realidade, entendo seu papel nessa luta em prol de uma educação mais justa.

A dificuldade para se implementar essas ideias de Freire na educação residem no fato que os processos educacionais são controlados majoritariamente pelo ideal do capitalismo favorecendo a uma classe burguesa que detém o poder hegemônico na qual, conforme mencionado anteriormente, se coloca em oposição aos ideais Freirianos a fim de garantir que seus privilégios sejam mantidos. O sucateamento do ensino é utilizado pela burguesia como forma de dominação estrutural das massas, classe trabalhadora e de manutenção da consciência ingênua, a fim de perpetuar a existência de mão de obra barata e de promover uma educação mercadológica, resguardando a permanência do atual cenário sociopolítico, no qual os cidadãos comuns se tornam incapazes de se manifestar contrários à exploração a que estão submetidos por meio de uma estrutura hegemônica que se mantém nesse ciclo.

A classe dominante se coloca contrária às ideias progressistas Freirianas, uma vez que essas colocarão em risco a sua estabilidade ao dar ao povo o direito e o acesso a uma educação que de fato seja libertadora.

> A medida em que falávamos à juventude brasileira, a homens simples do povo, a intelectuais, a especialistas e estendíamos nosso trabalho, se lançavam contra nós as mais ridículas acusações, a que nunca demos atenção, por conhecer bem

> suas origens e suas motivações. O que nos amargurava não era outra coisa senão a ameaça dos irracionalismos à nossa destinação democrática, anunciada na transição brasileira. (FREIRE, p. 121, 2003).

Nota-se nesse trecho a dificuldade existente em se estabelecer uma educação efetiva, pois a classe burguesa, com apoio de empresas e do próprio governo, insiste em manter a precarização do ensino, a fim de zelar pelos seus privilégios. O que foi notório principalmente durante os últimos anos no período pandêmico.

Recentemente, no último governo, tivemos exemplos dessa situação. Ocorreram diversos ataques à educação, corte de verbas, precarização das escolas e do ensino por essas ofertado. O mais contraditório ao pensamento de Paulo Freire foi a proposta apresentada pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro de utilizar um aplicativo para alfabetizar crianças em seis meses. O GraphoGame é um aplicativo em formato de jogo, (disponível para download em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game), desenvolvido na Finlândia e traduzido para o português. Foi utilizado por esse presidente em um de seus debates como uma solução para a alfabetização das crianças brasileiras, o que gerou uma série de críticas, pois o aplicativo não supre todas as demandas provenientes da alfabetização e não disponibilizaria um ensino representativo e participativo, o mesmo que o aplicativo realmente fosse capaz de alfabetizar , não seriam todas as crianças que teriam esse acesso como já destacado acima a desigualdade social ainda hoje impede que todos tenham acesso à internet.

Paulo Freire destaca que “O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, p. 108, 2003).”

Ademais, é importante que se tenha um "conhecimento de mundo", bagagem que atrelada ao desenvolvimento da consciência crítica dá ao sujeito a capacidade de interagir com o mundo quebrando a concepção de sociedade fechada.

É importante a compreensão da relação atual da conexão do globo com o advento da globalização, que hora pode unir os continentes e hora pode levá-los ao "mega fechamento de fronteiras". A pandemia da COVID-19, por exemplo, nos fez repensar a educação e suas perspectivas futuras, destacando suas ambiguidades.

CONCLUSÕES

Frente aos pensamentos Freirianos, é fundamental que a população se conscientize acerca de seus direitos e de seus deveres sociais e que esse se estabeleça por meio de uma educação dialógica e participativa, na qual torna-se importante justamente visar o bem-estar da comunidade e a sua emancipação. É necessário que a educação básica, seja capaz de dialogar com as questões atuais e com os locais de vivência de seus alunos, principalmente para a promoção de uma maior conscientização de pertencimento e de política, permitindo que cada indivíduo seja capaz de exercer e de entender o seu papel como cidadão. Atreladas aos conceitos Freirianos, esta pode despertar a curiosidade epistemológica em seus alunos ao trabalhar não somente com a realidade deles, como também com seu espaço vivido.

O trabalho de Paulo Freire pode auxiliar também no desenvolvimento de uma maneira eficaz de se estabelecer uma conexão entre profissionais da educação e seus alunos. Isto é muito importante para ganhar adesão desses indivíduos no despertar para um olhar crítico e entendimento de seu papel enquanto ator social, garantindo que a comunidade se conscientize da importância da educação para a manutenção de seus direitos básicos, dentre eles o acesso à educação.

Ademais as ideias de Paulo Freire podem ajudar a superar os problemas deixados pela COVID-19 de várias maneiras, principalmente no campo da educação e da conscientização crítica, pois a abordagem freiriana pode ser utilizada como forma de conscientizar as pessoas sobre os impactos gerados pela pandemia e das medidas de isolamento social na sociedade. No qual através do diálogo e da participação ativa, também podemos estimular os alunos a pensarem criticamente sobre as causas e as consequências da pandemia e o porquê a mesma atingiu a esfera global, bem como a buscar soluções coletivas e solidárias para os problemas por ela deixado.

Por fim, a abordagem freiriana pode ajudar a fortalecer a participação cidadã e a construir processos de tomada de decisão mais democráticos e participativos na qual o autor enfatiza a importância da solidariedade, da empatia e do compromisso com a transformação social. Elementos esses importantes não somente para a educação como também são fundamentais para superar os impactos da COVID-19, construindo uma sociedade mais igualitária, baseada no respeito aos direitos humanos e na solidariedade entre as pessoas, fatores que foram essências no período pandêmico e pós ele também.

REFERÊNCIAS

ANTHONY. I. Analfabetismo em crianças aumenta durante pandemia Dados são resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Entenda o que diz o estudo. Educa mais Brasil, educação. Postado em 19/09/2022. Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/analfabetismo-em-criancas-aumenta-durante-pandemia. Acesso em: 05 de maio de 2023.

AZEVEDO, Sandra de Castro de. A educação sem escola: o ensino remoto emergencial, a função social da educação e a desigualdade social. In: **Análises geográficas sobre o território brasileiro: dilemas estruturais à Covid-19.** Orgs. Flamarion Dutra Alves,

Sandra de Castro de Azevedo – Alfenas -- MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2020.p. 219-231.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 27.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2003. 158p.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. DOS PCNS A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL / FROM PCNS TO BNCC: THE GEOGRAPHY TEACHING UNDER THE NEOLIBERAL DOMAIN. Geo UERJ, [S.l.], n. 30, p. 419-439, out. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico Acesso em: 26 de novembro de 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-deatuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 05 de maio de 2023.

NADAL, Beatriz. G. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2008, Itajaí. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 2008.

PNAD – da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Disponível em:https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2101736. Acesso em 05 de maio de 2023.

PNE – Plano Nacional de Educação. Lei 13.005/2014 e suas metas. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais--de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em 05 de maio de 2023.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; FRIGERIO, Regina Célia; AZEVEDO, Sandra de Castro de (Org.). O Impacto da Covid-19 nas Ações das Secretarias de Educação na Região Sudeste do Brasil. In: Ensinar Geografia as Potencialidades em Tempos de Pandemia: Experiências na Região Sudeste. 1ED. Rio de Janeiro: Consequência, 2021, v. 1, p. 21-68.

A SAÚDE ÚNICA COMO ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO E PROMOÇÃO DE MULTIPLICADORES NO AMBIENTE ESCOLAR

Eixo Temático: **INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO**

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Fabrício dos Santos Ritá[14]

Claudiomir Silva Santos[15]

Nailton Augusto Sardinha Silva[16]

Valquiria Mikaela Rabelo[17]

RESUMO

O processo que envolve a saúde e a doença representa uma importante ferramenta na atuação profissional, pois através destas informações é possível promover a qualidade de vida da população e estimular a capacitação de agentes multiplicadores no espaço escolar. O objetivo deste trabalho consiste em desenvolver o tema de saúde única como uma ferramenta de promoção da saúde e estimular a compreensão entre os determinantes ambientais e os condicionantes de saúde, preparando os alunos para atuarem em situações de primeiros socorros no ambiente rural. Trata-se de um estudo descritivo, realizado no Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Mi-

14 Coordenador do Curso Técnico em Meio Ambiente – EAD, Doutor em Promoção da Saúde, IFSULDEMINAS/campus Muzambinho.

15 Professor do Curso Técnico em Agropecuária, Doutor em Promoção da Saúde, IFSULDEMINAS/Campus Muzambinho.

16 Técnico em Agropecuária, Aluno do Curso de Medicina Veterinária, IFSULDEMINAS/Campus Muzambinho.

17 Professora de Biologia, Mestra, Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL.

nas – IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho, no Estado de Minas Gerais. O Público-alvo foram os alunos do 1º Ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e comunidade externa, na disciplina de Saúde e Segurança no Ambiente Rural. A Atividade ocorreu no 1º semestre de 2023 com participação de 120 alunos. A prática pedagógica foi conduzida utilizando princípios da Pedagogia Histórico-Crítica tendo como base Saviani, adaptado para realidade do Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio de acordo com as seguintes etapas: Prática social inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social final. Os resultados alcançados evidenciam a motivação e o envolvimento dos participantes na proposta, bem como a troca de experiências entre os alunos, reafirmando a escola como um espaço de construção e de multiplicação de agentes. A educação em saúde é capaz de proporcionar segurança na implementação de técnicas em primeiros socorros de maneira rápida e segura.

Palavras-chave: Saúde Ambiental. Educação formal. Epidemiologia. Educação no campo.

INTRODUÇÃO

A Promoção da Saúde (definida pela Carta de Ottawa) pode ser considerada como um processo educativo que visa empoderar os indivíduos para o desempenho de ações sobre os condicionantes ambientais, capazes de interferir no seu modo de viver e na qualidade de vida da comunidade ao qual está inserido. (RUMOR et al, 2010).

O processo que envolve a saúde e a doença representa uma importante ferramenta na atuação profissional, pois através destas informações é possível promover a qualidade de vida e o envolvimento da população em sua prevenção (BRASIL, 2010).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a saúde não é sinônimo da ausência de doença ou enfermidade, mas compreende as relações de bem-estar físico, mental e social. Sendo possível constituir o papel dos seres humanos na manutenção e na transformação de seu ambiente (BRASIL, 1986).

O planeta Terra é dependente do sustento e evolução da relação simbiótica entre a saúde humana, animal e ambiental, que constituem a Saúde Única. Entretanto, a superioridade da humanidade sob a biosfera tem elevado a saúde humana, empregando uma alta responsabilidade na busca por saúde, o que os torna tão vulneral aos desafios presentes na busca pela saúde global humana (LOBO, 2021).

O objetivo deste trabalho consiste em desenvolver o tema de saúde única como uma ferramenta de promoção da saúde e estimular a compreensão entre os determinantes ambientais e os condicionantes de saúde, preparando os alunos para atuarem em situações de primeiros socorros no ambiente rural.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo (estudo de caso) de acordo com os fundamentos em Barros e Lehfeld (2007), realizado no Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas – IFSULDEMINAS, Campus Muzambinho, no Estado de Minas Gerais. O Público-alvo foram os alunos do 1º Ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e comunidade externa, na disciplina de Saúde e Segurança no Ambiente Rural. A Atividade ocorreu no 1º semestre de 2023 com participação de 120 alunos e duração de 110 minutos, divididos em 04 turmas (30 alunos).

A prática foi conduzida como conteúdo transversal da disciplina e com a colaboração dos alunos do Curso Técnico Subsequente

em Enfermagem do IFSULDEMINAS - campus Muzambinho sob orientação e supervisão do professor. Foram utilizados recursos audiovisuais sobre primeiros socorros, apresentação do conteúdo através do quadro branco e execução dos primeiros socorros na prática através do uso de manequins de borracha e de atividades em duplas (avaliando a sequência, sincronia, calma e habilidade dos participantes no processo de ensino-aprendizagem).

A prática pedagógica foi conduzida utilizando princípios da Pedagogia Histórico-Crítica tendo como base Saviani (2008) adaptado para realidade do Ensino Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio de acordo com as seguintes etapas:

Prática social inicial: Ação mediadora com introdução sobre a Saúde Única e os primeiros socorros no ambiente rural, estimulando os alunos a dividirem o conhecimento e conceitos já presentes em suas vivências (senso comum) e apresentando novos conhecimentos mais elaborados e científicos.

Problematização: Com auxílio de manequins e bonecos de uso pedagógico foram realizadas perguntas enfatizando as possíveis situações de acidentes no ambiente rural, preocupação e a importância da capacitação na prestação de um atendimento de qualidade, caso fosse necessário (materiais, técnicas, orientações).

Instrumentalização: A equipe atuou introduzindo um novo conhecimento dando elementos para o aluno comparar o que já sabia e os novos conhecimentos, tendo como base a tomada de decisão (sendo escolhido entre as duplas quem seria o líder na orientação para as tomadas de decisões sobre os procedimentos de primeiros socorros).

Catarse: Ação mediada por uma “roda de conversa” para que o aluno relatasse o seu aprendizado e explorasse sua experiência afim de identificar dificuldades e facilidades durante os procedimentos.

Prática social final: Momento de interação entre os mediadores e as duplas, buscando relacionar as atividades com sua realidade e propondo mudanças. Ao final foi realizada a "foto dos socorristas estudantis" em defesa da educação ambiental e em prol de um socorro de qualidade no ambiente rural a fim de motivá-los a novas experiências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na atividade prática foi possível observar o empenho e a motivação dos participantes em realizarem as técnicas conforme exibição do instrutor. As vivências foram compartilhadas e experenciadas possibilitando ao aluno a oportunidade de "recontar situações no campo", além de dimensionar o que já sabiam sobre o tema. Destacaram os agravos mais comuns no ambiente rural e dialogaram sobre a importância da qualificação e capacitação para atuar em uma situação de primeiros socorros, respeitando os princípios da saúde única (Imagem 01 e 02).

A Lei Lucas, sancionada em 2018, destaca a importância de propagar os primeiros socorros a toda equipe escolar e ao corpo docente das Escolas e instituições de recreação infantil (BRASIL, 2018).

O que valida e consolida o compromisso de toda comunidade escolar em estar apta para oferecer o primeiro atendimento com presteza e conhecimento.

Imagem 01 - Acolhimento dos alunos na Prática Inicial Social

(Arquivo do Autor, 2023)

Imagem 02 - Reflexão sobre as causas dos acidentes no ambiente rural

(Arquivo do Autor, 2023)

Nos momentos de interação entre instrutor, participantes e alunos, se formaram espaços de construção com propostas de intervenções e melhorias tanto em relação á preservação ambiental, quanto aos reflexos provenientes dos eventos extremos do clima que ocasionam acidentes com animais peçonhentos no campo (Imagem 03).

Estabelecer vínculos de confiança e conhecimento, mediados por espaços de diálogos e de discussão sobre os primeiros socorros, é base da compreensão da promoção da saúde. Permitindo que o profissional da saúde se comunique de maneira direcionada ao passar uma informação e consequentemente contribua no processo de treinamento e capacitação dos participantes, bem como alcança as dificuldades encontradas de acordo com o público-alvo (TEIXEIRA, 2004).

Imagem 03 - Participantes das ações propostas na Instituição

(Arquivo do Autor, 2023)

Imagem 04 - Treinamento dos agentes multiplicadores

(Arquivo do Autor, 2023)

A atividade social final que garante a absorção dos conteúdos através das limitações dos participantes faculta o momento de crescimento entre a sua insegurança e inabilidade previamente ao treinamento, e destaca o reconhecimento da importância da simulação do real em sala de aula (Imagem 04).

Imagem 05 - Atividade prática de primeiros socorros

(Arquivo do Autor, 2023)

De acordo com Silva et al (2021) para agir em acidentes que envolvam a aplicação de primeiros socorros é imprescindível o atendimento imediato, devendo fazê-lo criteriosamente e com habilidade, corroborando com as observações realizadas pelos alunos no exercício das atividades.

Imagem 06 - Importância da realização Adequada dos primeiros socorros

(Arquivo do Autor, 2023)

Realizar o socorro e ter como instrumentos de aplicação materiais que estejam disponíveis no local, requer treinamento do profissional, que deve ter recebido informações para agir em situações inesperadas. O que demonstra a calma e agilidade, construindo o papel ativo de compromisso de uns com os outros e principalmente com a comunidade escolar (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015).

O estímulo de propagação de atividades teóricas na prática significa antecipar-se aos riscos e acidentes e ao mesmo tempo inserir o aluno na sua realidade como Técnico em Agropecuária e assegurar os primeiros socorros (Imagem 05 e 06).

O Ministério da saúde incentiva a educação em saúde como um processo pedagógico de construção de conhecimento com vistas ao acesso dos conteúdos pela população, contribuindo para o aumento da autonomia das pessoas e acesso a qualidade de vida (OLIVEIRA,2010)

CONCLUSÕES

Reconhecer a importância das ações pedagógicas institucionais como uma ferramenta de educação em saúde representa a oportunidade de refletir sobre as questões ambientais e consequentemente a prevenção e minimização de acidentes e mortes no ambiente rural.

O processo de envolver a comunidade escolar e capacitar os agentes multiplicadores permite promover um socorro rápido, seguro e de qualidade, diminuindo assim, as chances de agravos e de mortes.

O Espaço de treinamento, além de oferecer condições de aprimoramento dos conhecimentos da comunidades escolar, estimula e consolida o papel dos primeiros socorros para a garantia da vida em condições de agravos que possam ocorrer nas dependências da escola.

REFERÊNCIAS

BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. Fundamentos de Metodologia Científica. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 160 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Distritos sanitários: concepção e organização do conceito de saúde e do processo saúde-doença. Brasília. Ministério da Saúde, 1986.

BRASIL. Decreto 6.286 de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm. Acesso em: 20 de Maio de 2023

BRASIL. Ministério da Saúde. Doenças Infecciosas e Parasitárias. Departamento de Vigilância Epidemiológica. 8.ed. Rev. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básicae de estabelecimentos de 91 recreação infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 193, p. 2, 5 out. 2018. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13722.htm. Acesso em: 20 de Maio de 2023

LAVOURA, T.N.; MARSIGLIA, A.C.G. A pedagogia histórico crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. Perspectiva, [s. l], v. 33, n. 1, p. 345-376, abr. 2015. Quadrimestral.

LOBO, P. M. et al. **Saúde Única: uma visão sistêmica**. 1. ed. Goiânia, Goiás: Alta Performance, 2021. 10-45 p. v. 1. ISBN 978-65-994571-1-1.

OLIVEIRA, Olga Vânia Matoso de. Política Nacional de Humanização: o que é, como implementar (uma síntese das diretrizes e dispositivos da PNH em perguntas e respostas). Brasília: Ministério da Saúde, 2010. OMS – Organização Mundial da Saúde. Disponível em: https://www.who.int/news-room/factsheets/detail/leishmaniasis. Acessado em: 07/05/2023

REIS, J. R. G; FERREIRA, S. R; DE ANDRADE, J. H. N. B; MARAFON, A. C. F; MORRAYE, M. A. Vigilância em Saúde Ambiental: interferência do ambiente na saúde humana em um município de Minas Gerais, v. 12, n. 2/3, 2012.

ROHLFS, D. B; GRIGOLETTO, J. C; NETTO, G. F; RANGEL, C. D. F. A construção da Vigilância em Saúde Ambiental no Brasil. Cad Saúde Colet, 19(4), 391-398, 2011.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, F.L.et al. Tecnologias para educação em saúde sobre obstrução das vias aéreas por corpo estranho: revisão integrativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP [online]. 2021, v. 55 [Acessado em 06 Maio 2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020035103778>. Epub 07Jul2021. ISSN 1980-220X. https://doi.org/10.1590/S1980-220X2020035103778.

SUHR, I. R. F. Teoria do Conhecimento Pedagógico. Curitiba: Intersaberes, 2012. 242 p.

QUEISSADA, D. D; PACHECO, F. K. **Fundamentos da Saúde Única**. 2. ed. Paripiranga, Bahia: AGES, 2021. 27-34 p. ISBN 978-65-996353-1-1.

RUMOR, P.C.F. et al. A promoção da saúde nas práticas educativas da saúde da família. Cogitare Enfermagem, v. 15, n. 4, p. 674-680, 2010.

TEIXEIRA, J. A. C. Comunicação em saúde: relação técnicos de saúde-utentes. Análise psicológica, 22(3), 615-620, 2004.

APLICAÇÃO DE JOGO DE CITOLOGIA EM AULA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Eixo Temático: **CURRÍCULO, METODOLOGIA E PRÁTICAS DE ENSINO**

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA OU RELATO DE VIVÊNCIA**

Mário Gabriel de Souza Tomaz[18]

Karina Lucas Barbosa Lopes-Mattos[19]

Raquel Christina Vinco Silva[20]

Ingridy Simone Ribeiro[21]

RESUMO

A metodologia ativa é um conjunto de estratégias que visam envolver o aluno de forma mais protagonista no processo de aprendizagem, promovendo a participação, o diálogo e a reflexão. A aplicação de jogos de citologia como metodologia pode ser uma alternativa interessante para melhorar a qualidade do ensino e envolver os alunos na aprendizagem. Um exemplo da aplicação de metodologia ativa é um jogo de citologia desenvolvido para alunos do ensino médio, utilizando perguntas de sites de educação como Brasil Escola e Mundo Educação. O jogo tinha regras bem definidas, cartas de penalidade, desafios, dicas e cartas bônus. Embora a maioria das perguntas tenham sido respondidas cor-

18 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas. IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho.
19 Preceptora Docente e Doutora em Botânica. IFSULDEMINAS - *Campus* Muzambinho.
20 Preceptora Docente e Graduada em Biologia. Escola Estadual Cesário Coimbra.
21 Orientadora Docente e Doutora em Ciências. IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho.

retamente, algumas estavam incorretas, possivelmente devido a confusão com termos semelhantes. Apesar de alguns desafios, o jogo mostrou uma experiência de aprendizagem bem sucedida e envolvente para os alunos.

Palavras-chave: Célula; Organelas; Metodologia Ativa.

INTRODUÇÃO

A metodologia ativa, por sua vez, é um conjunto de estratégias que buscam envolver o aluno de forma mais ativa no processo de aprendizado, promovendo a participação, o diálogo e a reflexão. A aplicação de jogos de citologia como metodologia ativa pode, portanto, ser uma alternativa interessante para melhorar a qualidade do ensino e engajar os alunos no aprendizado.

Freire (2009), entre outros teóricos, enfatiza, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele, deixando-o como ator principal e não como coadjuvante, visto que é a educação dele que está em jogo e não a do educador que já é um profissional atuante na área.

Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos irão vivenciar depois na vida profissional e de forma antecipada, durante o curso (MORÁN, 2015). Logo, é de grande valia realizar intervenções do tipo com os estudantes, já que muitas das vezes, pode os preparar para a realidade do dia a dia profissional deles.

MATERIAL E MÉTODOS

A aplicação da aula se deu na turma Info-H 2023, uma das turmas

do terceiro ano do curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFSULDEMINAS - *Campus* Muzambinho.

Para a execução da aula foi elaborado um jogo intitulado "Jogo de Citologia", contendo 30 questões de vestibulares, consultando sites de educação, como o Brasil Escola e Mundo Educação, sobre células e suas organelas, com suas regras bem definidas, cartas de penalidades, desafios, dicas e cartas de bônus. Tal ferramenta foi elaborada por slides, no site Canva, de modo que a dinâmica se desse pelos slides, sem impressão das cartas, sendo elas projetadas na sala.

O jogo teve início com a leitura e apresentação das regras, em seguida houve a divisão da classe em dois grupos, onde cada um deveria escolher um representante para tirar ímpar ou par, iniciando o jogo quem vencesse a partida. Ademais, cada líder dos grupos tinha outra responsabilidade, a de sortear o dado em cada rodada, de forma com que o resultado fosse o valor da pontuação da questão.

Ao final do jogo, foram distribuídos chocolates para os alunos, como maneira de dar reforço positivo à execução do próprio, independente de vencer ou não, mas sim para estimular a participação dos alunos em jogos assim, além de agradecer pela oportunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A equipe que venceu o ímpar ou par foi a Equipe A. No decorrer do jogo os alunos tiveram 30 segundos para responder cada questão e 5 minutos para executar os desafios, a maioria das questões foram respondidas de forma direta e correta.

Uma das perguntas que foram respondidas incorretamente foi a 3, onde dizia "Analise atentamente as alternativas seguintes e marque aquela que indica a função do nucléolo", a resposta cor-

reta seria “d) Formar as subunidades ribossomais.”, os alunos da equipe A se confundiram e responderam “b) Promover a secreção de substâncias.”, em uma análise mais profunda, possivelmente responderam esta questão incorretamente, dada a possível semelhança com a saída das subunidades dos ribossomos através dos poros do núcleo, sendo semelhante ao processo de secreção de substâncias.

Outra questão respondida de maneira equivocada foi a “6. Marque a alternativa que apresenta a função principal do Retículo endoplasmático liso:”, onde os integrantes da Equipe B apontaram a alternativa “c) Síntese de carboidratos.” como correta, no entanto a alternativa “e) Síntese de lipídios.” era a certa, possivelmente tal confusão se deu pela semelhança entre os termos de síntese. O jogo se estendeu até a 8º rodada, vencendo a equipe A, que iniciou o jogo e venceu o desafio de desenhar uma célula com suas organelas, onde foi avaliado pela professora regente.

Ao final, o representante da Equipe B solicitou mudança das regras do *game*, pois alegou que o jogo só beneficiaria a equipe que o iniciasse, já que penalizou somente sua equipe até o momento, fato que em parte se tornou verídico, ao passo que não obtiveram sucesso no desafio de desenhar a célula eucariótica e suas organelas. Mas de forma respeitosa foi comunicado que o jogo é de grande valia, já que é uma atividade lúdica, diferente do modelo tradicional de aprendizagem.

Já a Equipe A apontou melhorias quanto ao tempo de resposta das perguntas, para que pudessem elaborá-las com mais tempo, de forma que o jogo pudesse fluir com mais calma, além do mais, a iniciativa foi elogiada pela equipe como um todo, principalmente os slides.

Esse *feedback* dos alunos se torna de grande valia, pois o conteúdo em si não é a única finalidade da aplicação do jogo, o senso críti-

co é fundamental, como salientado por De Souza; De Oliveira e Vieira (2021), que retratam a aprendizagem de Biologia tem o fim de instigar o senso reflexivo, investigativo e crítico dos cidadãos, de modo com que aprendam os conteúdos para debater sobre diversos temas.

CONCLUSÕES

Além de tornar o aprendizado mais divertido, os jogos de citologia como metodologia ativa podem ter diversos benefícios para os alunos. Eles permitem que os alunos aprendam de forma mais interativa e participativa, além de estimularem a criatividade e a imaginação. Além disso, os jogos podem ajudar a desenvolver habilidades importantes, como a capacidade de trabalhar em equipe, a resolução de problemas e a comunicação.

Por fim, é importante destacar que a aplicação de jogos de citologia como metodologia ativa não deve ser vista como uma substituição ao ensino tradicional, mas sim como uma estratégia complementar. É importante que os professores utilizem diferentes metodologias para tornar o ensino mais atrativo e eficiente, considerando sempre as características e necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

DE SOUSA, Antonio Sérgio; DE OLIVEIRA, Francisca Carla Silva; VIEIRA, Fábio José. Jogos e modelos didáticos, associados à aula expositiva dialogada, no ensino de citologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 1, p. 195-211, 2021.

ESCOLA, Equipe Brasil. **Brasil Escola**. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/. Acesso em 17 de março de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

Mundo Educação. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/quem-somos. Acesso em 17 de março de 2023.

PERKINS, Melanie; ADAMS, Cameron; OBRECHT, Cliff (org.). **O que você vai criar?**: Buscar Conteúdos seu ou do Canva. [S. l.], 12 jul. 2012. Disponível em: https://www.canva.com/. Acesso em: 16 fev. 2023.

APLICAÇÃO DE MAPA MENTAL COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE BIOLOGIA

Eixo Temático: Currículo, Metodologia e Práticas de Ensino

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Angela Barreto Accioli[22]

Carmo Gabriel Cavalheiro Pedroso[23]

Raquel Christina Vinco Silva[24]

Antônio Donizetti Durante[25]

Ingridy Simone Ribeiro[26]

RESUMO

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma instituição federal responsável por avaliar e aperfeiçoar a formação de professores em nível de pós-graduação no Brasil. Para os residentes pedagógicos, a CAPES é de extrema importância, pois ajuda a garantir a qualidade da formação destes profissionais e, consequentemente, contribui para a melhoria da educação no país. Com a oportunidade de participar do programa como residente, o vigente relato tem como objetivo descrever a experiência adquirida através de uma aula ministrada para o 9° ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Cesário Coimbra. Sen-

22 Graduando IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho

[2] Graduando IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho
23[3] Preceptora da Residência Pedagógica, Escola Estadual Cesário Coimbra
24[4] Preceptor da Residência Pedagógica, Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida
25[5] Orientadora da Residência Pedagógica, IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho
26

do assim, para a realização da regência, foi construído um mapa mental em conjunto com a turma, anotando no quadro branco as principais estruturas, suas funções e processos que constituem o sistema excretor. A participação dos alunos foi enriquecedora e por fim tiveram uma nova percepção sobre o uso de mapas mentais para estudo.

Palavras-chave: Educação; Mapa Mental; Regência; Sistema Excretor.

INTRODUÇÃO

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é uma instituição federal responsável por avaliar e aperfeiçoar a formação de professores em nível de pós-graduação no Brasil. Para os residentes pedagógicos, a CAPES é de extrema importância, pois ajuda a garantir a qualidade da formação destes profissionais e, consequentemente, contribui para a melhoria da educação no país. A construção acadêmica dos residentes pedagógicos é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de nível, pois estes profissionais são responsáveis por formar os futuros professores e por conduzir a inovação e a melhoria dos processos educacionais. Desta forma, a CAPES tem um papel fundamental na garantia de uma educação de valor no Brasil, e é por isso que sua importância para os residentes pedagógicos é inestimável. É notável que muitos professores se encontram estagnados em suas metodologias de ensino, principalmente pela pressão em alcançar resultados acadêmicos, esses medidos por meio de avaliações padronizadas, pode impedir que os professores experimentem novas metodologias de ensino. Neste contexto, eles se sentem obrigados a seguir uma rotina de ensino tradicional, o que

pode levar a uma estagnação em suas práticas pedagógicas. Levando assim consequentemente, a um desinteresse por parte dos alunos. Em vista disso, o presente relato tem como objetivo descrever a experiência adquirida por meio de uma aula ministrada para o 8° ano do Ensino Fundamental por residentes da Escola Estadual Cesário Coimbra, no dia 05 de Dezembro de 2022. A seguinte atribuição constituiu-se no desenvolvimento de uma regência seguindo o conteúdo de Sistema Excretor.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a elaboração da aula, foi discutido com o residente adicional sobre as possíveis metodologias ativas que seriam atrativas para os alunos e assim aplicarmos a regência. Sem abandonar a realidade da estrutura da escola em quesito aos materiais que ela possui para a aplicação das aulas. Sendo assim, optou-se por construir um mapa mental em conjunto com a turma, desenhando no quadro branco as principais estruturas e anotando suas funções. Este método é uma forma eficaz de melhorar a compreensão e retenção de informações importantes durante os estudos. A criação de um mapa mental permite ao estudante visualizar as ideias e conceitos de forma organizada e clara, ajudando a estabelecer relações lógicas entre elas. Além disso, a utilização de um mapa mental traz a possibilidade de aumentar a criatividade e a capacidade de pensar de forma crítica. Ademais, o uso de mapas mentais é uma forma de tornar os estudos mais dinâmicos e interessantes. Ao visualizar as informações de forma clara, o estudante pode se sentir mais motivado e engajado no processo de aprendizagem. Desta forma, foi dividido entre os residentes os órgãos que seriam explicados para os alunos. A aula iniciou-se com a pergunta sobre qual seriam suas opiniões quanto a mapas mentais e se eles sabiam criar um. Muitos deles relataram que não gostavam ou não

sabiam como construir um. Sendo assim, todos os benefícios de estudar por mapas mentais, além de economizar tempo foram relatados a eles.

Em seguida, perguntas norteadoras foram feitas. Toda a estrutura do sistema excretor foi desenhada no quadro, sendo elas: Rins, Ureter, Bexiga e Uretra. Dentre as perguntas, foram feitas: "Alguém sabe me dizer o que é sistema excretor?", "Quais órgãos compõem este sistema?", "Vocês sabem me dizer qual o nome de todos estes órgãos que desenhei aqui no quadro e a função deles?". E assim que as indagações foram respondidas, os residentes transcreveram no quadro branco todas as respostas, de acordo com a concepção deles. Logo após, ao lado do mapa mental criado por eles, foi feito novamente o desenho da estrutura excretora e na lateral as respostas corretas foram colocadas para eles analisarem o que tinham acertado ou errado. E assim poder expor aos alunos a quantidade de conhecimento prévio que eles tinham, mesmo sem ter contato com a matéria. Ao final da construção dos dois mapas mentais, foi pedido para que os estudantes copiassem o mapa mental correto e nos 20 minutos restantes, quatro perguntas de fixação da matéria foram feitas no quadro. Este pequeno exercício foi usado como participação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observou-se que os alunos possuíam muito conhecimento prévio sobre o assunto, sem compreensão aprofundada da matéria. Todos os alunos participaram da primeira dinâmica, mas somente alguns deles, mais precisamente os alunos que sentam à frente da sala, copiaram o segundo mapa mental e responderam às perguntas de fixação. Ao final da atividade, os alunos foram questionados sobre a atual opinião deles sobre mapas mentais, e a maioria dos alunos do 8° ano tiveram uma nova percepção, dando um feedba-

ck positivo de que mapas mentais eram uma boa forma de estudo e fixação da matéria. O uso de mapas mentais pode ser uma excelente ferramenta, que facilita a aprendizagem dos estudantes, ajudando-os no entendimento da matéria e na capacidade de síntese da mesma. Para Galante (2013, p.1) “esses sistemas facilitadores das aprendizagens constituem importantes processos de análise, de compreensão, de ideias e conteúdos e contribuem para uma melhor estrutura cognitiva dos estudantes, com o consequente aumento de eficácia nos seus resultados escolares.”.

Por fim, todos os alunos que participaram ativamente da aula compreenderam o valor que o Sistema Excretor tem no corpo humano, os órgãos que compõem esse sistema, bem como sua função. Assim, atingindo o objetivo da aula, que é fazer com que todos os alunos aprendam e entendam a matéria, bem como seus pontos principais, esses, que foram desenhados e pontuados no quadro branco. Dessa forma, tanto os professores quanto os mediadores da aprendizagem, devem viabilizar instrumentos de aprendizagem que sejam significativos para o desenvolvimento dos alunos. Conforme Freire (1996, p 21) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”.

CONCLUSÕES

A aula ministrada foi enriquecedora, proporcionando mais experiência e conhecimento do que é realmente estar em uma sala de aula. O método de ensino utilizado foi dinâmico e interativo, o que possibilitou aos alunos uma compreensão mais firme dos conceitos abordados. Além disso, os residentes souberam se adaptar às necessidades individuais de cada aluno, auxiliando-os na hora de responder às questões de fixação da matéria, o que tornou a aula ainda mais efetiva. A atuação de um professor em sala de aula

tem suas dificuldades e seus desafios, mas é uma atribuição à sociedade muito satisfatória. E para conquistar os objetivos dessa atribuição, é necessário muito preparo antecipado e estudo, bem como respeito por parte dos residentes ao preceptor e cargo de professor.

REFERÊNCIAS

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

GALANTE, Carlos Eduardo da Silva. O uso de mapas conceituais e de mapas mentais como ferramentas pedagógicas no contexto educacional do ensino superior. Seminário Internacional do Mercosul, Assunção, 2013.

AS ESCOLAS RURAIS DIANTE DOS DESAFIOS DA PADRONIZAÇÃO CURRICULAR POR MEIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Eixo Temático: Currículo, Metodologia e Práticas de Ensino

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA**

Sandra de Castro de Azevedo[27]

Abigail Bruna da Cruz[28]

Laryssa Lucas Campos Marcelino[29]

Julia Regina Campanha[4]

RESUMO

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, afirmar desde 1996 que as escolas rurais devem ter um currículo alinhado com sua realidade, no município de Alfenas as escolas rurais possuem currículo urbano e seguem o plano de curso elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que está articulado à padronização do conteúdo por meio das políticas educacionais federais. Para compreender como ocorre esse processo e quais as suas consequências para a educação nas escolas rurais, essa pesquisa por meio da análise documental, pautada no materialismo histórico dialético, analisou como esses planos de cursos interferem no conteúdo que é trabalhado na sala de aula e concluiu que este processo dificulta o rompimento de uma educação urbana

27 Professora Associada e Coordenadora do PPGeo da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

28 Mestra em Geografia pela PPGeo da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

29 GRADUANDA do curso de Geografia da UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, Sul de Minas Gerais.

4 Mestranda do PPGeo da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

nas escolas rurais, tornando cada vez mais distante a implementação de uma educação do campo.

Palavras-chave: Planos de curso. Espaço rural. Escola do e no campo. Padronização. Multisseriação.

INTRODUÇÃO

O processo de padronização da educação tem se fortalecido utilizando um discurso de garantia ao direito à educação. Um dos caminhos mais utilizado neste processo é o currículo que inicia com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se consolida nos currículos estaduais, no caso mineiro, do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e se faz presente na sala, pelo menos no estado de Minas Gerais, por meio dos planos de curso. Tendo isso em vista, o desenvolvimento dessa pesquisa teve como objetivo compreender as contradições existente entre as políticas curriculares e as escolas rurais e para alcançar este objetivo foi realizada análise documental da BNCC, do CRMG e dos Planos de Cursos aplicados nas escolas rurais do Município de Alfenas-MG. Embasada no materialismo histórico dialético essa análise enfatizou a abordagem dos conteúdos referentes ao espaço rural, ao campo e aos sujeitos do campo, buscando compreender como a proposta de plano de curso enviadas aos professores pode favorecer ou não a abordagem do conteúdo que dialogue com os alunos que residem no espaço rural.

MATERIAL E MÉTODOS

Esse texto é resultado de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por meio do método materialismo histórico dialético, buscando analisar as contradições presentes na relação entre as escolas ru-

rais e as políticas públicas que fortalecem um processo de padronização do ensino, desconsideram a materialidade presente nas particularidades dos diferentes espaços e das escolas que estão localizadas nestes espaços. Como procedimento metodológico foi realizada uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo Referência de Minas e dos Planos de Cursos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Minas Gerais e utilizado na Rede Municipal de Educação de Alfenas-MG. A análise desses documentos teve como objetivo averiguar a presença dos aspectos inerentes ao espaço rural, o campo e os sujeitos do campo nos Planos de Curso de 2023, dessa forma, foram analisados todos os planos do ensino fundamental I (1° ao 5° ano). Esse recorte de conteúdo é justificado por esta pesquisa enfatizar os impactos da padronização das políticas educacionais para as escolas rurais que ainda não conseguiram implementar a educação do campo. Nesse momento, procurou-se habilidades que abordassem o tema anteriormente citado, avaliando a profundidade que os mesmos eram abordados e a forma com que este documento traziam os conteúdos da realidade rural. A pesquisa também propõe uma análise de como essa padronização dificulta a realização da multisseriação, que é muito presente nas escolas rurais.

Inicialmente o texto apresenta uma reflexão sobre as políticas curriculares nacionais e estaduais e como elas contribuem para o processo de padronização. Em um segundo momento o texto se dedica a apresentar o resultado da análise documental dos planos de cursos do estado de Minas Gerais de 2023, destacando as habilidades que propõe os conteúdos referentes ao rural, ao campo e aos sujeitos do campo, seja de forma implícita ou explícita e o texto finaliza problematizando as contradições presentes em escolas rurais multisseriadas que são obrigada a seguir planos de cursos que são elaborados por ano.

Apesar de existir uma legislação que protege as escolas rurais e

que incentiva uma educação do campo, o processo de padronização fortalecido pela BNCC, cria obstáculos para que as escolas rurais consigam avançar em uma educação que fortaleça este espaço.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação brasileira passa por um processo intenso de padronização e o exemplo mais claro deste processo é a articulação da Base Nacional Comum Curricular, o Programa Nacional do Livro Didático e o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº2 o Ministério da Educação institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Esta resolução determina que as avaliações externas deverão se adequar a BNCC e que os sistemas de ensino são obrigados a seguir a BNCC e inserir uma parte diversificada.

No caso do estado de Minas Gerais o Currículo Referência de Minas Gerais apresenta uma grande similaridade com a BNCC. Silva (2021) em sua pesquisa quando realiza uma análise comparativa das habilidades dos dois documentos afirma que "Destas, 26 foram alteradas em relação a BNCC, apenas 9 criadas, 8 desmembradas e a maioria delas somando 37 inalteradas." Fato que indica como a BNCC foi reproduzida nos curriculares estaduais, muitas vezes essas alterações se referem a uma ou duas palavras que foram acrescentadas, mas nada indica algo que destoa dos princípios da BNCC.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação afirma que:

> Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sis-

> temas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei.

Esse regime de colaboração presente na LDB está se tornando uma política de padronização nacional da educação, contribuindo como um obstáculo para o trabalho com a diversidade que o país apresenta. Essa liberdade que o mesmo artigo afirma, muitas vezes não é respeitada, uma vez que as resoluções deixam claro que a BNCC é obrigatória. E mesmo que não houvesse essa afirmação os sistemas de ensino se sentem obrigados a seguir a BNCC pois é ela que será a base para as avaliações externas que serão utilizadas na elaboração dos índices das escolas, os quais muitas vezes são utilizados para definir participação em editais e envio de verbas.

Alguns pesquisadores têm defendido que a BNCC não padroniza, pois os professores possuem autonomia para articular o que o documento obriga com a realidade dos alunos, afirmação que não faz muito sentido, o que justifica tanto gasto de tempo e dinheiro na elaboração e implementação de um documento curricular se o mesmo será transformado pelo professor? E em Minas Gerais essa possibilidade de transformação ou de adaptação é ainda menor, pois o governo disponibiliza aos professores da rede um plano de curso bimestral para cada ano escolar da educação básica, ou seja, os professores não possuem a liberdade de escolher quais habilidades trabalhar de acordo com sua realidade, o sistema já escolhe as habilidades e o professor deve planejar suas aulas seguindo este formato.

> A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por meio da equipe pedagógica da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, elaborou o Plano de Curso – 2022, observando as competências e habilidades estabelecidas no CRMG a serem desenvolvidas e trabalhadas, **obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino**. Este documento tem como objetivo auxiliar o professor na elaboração do planejamento escolar, favorecer a organização das ações pedagógicas e estabelecer uma metodologia de sequência lógica, qualificando os processos de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que além do Plano de Curso, a SEE-MG irá disponibilizar ao longo do ano letivo de 2022 materiais de suporte que auxiliarão o professor na organização de suas ações pedagógicas de modo a garantir um processo de ensino e aprendizagem eficaz para os estudantes. (MINAS GERAIS, 2022, s/p, grifo nosso).

Com um discurso de auxílio ao professor as políticas educacionais vão limitando a autonomia dos professores, que cada vez mais são obrigados a seguir conteúdos e normas que são impostas pelas leis. Atualmente os professores são obrigados a trabalharem com a pedagogia das competências e com procedimentos técnicos que buscam preparar os alunos para um mercado de trabalho precarizado. Esse cenário dificulta o desenvolvimento de uma me-

todologia de ensino pautada em uma perspectiva dialética, histórico-crítica.

Todo esse processo pode representar um empecilho para o fortalecimento de Educação do Campo em escolas rurais que não estão localizadas em áreas que são influenciadas por movimentos sociais do campo. No Caso do município de Alfenas-MG, local de estudo desta pesquisa, não possui um currículo municipal e faz uso do Currículo Referência de Minas Gerais e dos Planos de Curso disponibilizado pelo governo estadual, que são construídos dentro de princípios urbanos e desta forma longe da realidade dos sujeitos do campo

De acordo com CRUZ (2022) o município já possuiu, até em meados de 1992, 15 escolas rurais, mas atualmente possui somente 5 escolas rurais, esse fechamento de escola pode ser relacionado ao êxodo rural, a predominância do agronegócio no espaço rural ou a posição política de não manter as escolas nestas espaços com objetivo de evitar custos, pensamento presente em uma visão mercantilista da educação. Essas 5 escolas rurais não possuem um material didático adaptado a sua realidade e os professores também não receberam nenhum tipo de formação continuada pautada na temática educação do campo, fatores que dificultam que esse professores ao receberem os planos de cursos, tenham condições de adaptá-los à realidade dos alunos do campo.

Um ponto importante de destacar na pesquisa é que os planos de curso de português e matemática apresentam a seguinte organização Práticas de Linguagens; Habilidade; Objetos do Conhecimento; Conteúdos relacionados; orientações pedagógicas e descritores do SAEB. O SAEB é um sistema de avaliação da educação básica, que é composto por avaliações externas para diferentes etapas da educação básica, sendo que suas notas são utilizadas para a elaboração do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Esses descritores são elaborados para descrever

a habilidade da BNCC para o SAEB e a partir disso são elaboradas as questões que irão compor a prova, ou seja, confirmando o pressuposto de que as avaliações externas e os currículos estão alinhados e levam o professor a assumir um compromisso com as avaliações externas e também limitam cada vez mais a autonomia do professor.

Além disso, é importante ressaltar que, os descritores do SAEB no plano de curso são voltados somentes para disciplina de Língua Portuguesa e Matemática, ambas são supervalorizadas desde o início da aplicação de avaliações externas, uma vez que a alfabetização e os conhecimentos matemáticos levam ao alcance de metas, enquanto outras disciplinas são excluídas e desvalorizadas.

No item a seguir será apresentada a análise dos planos de curso com ênfase na abordagem do espaço rural.

O espaço que o rural, o campo e os sujeitos do campo ocupam nos Planos de Curso de 2023 (Ensino Fundamental I)

Os Planos de Curso do Ensino Fundamental I são divididos em 5 documentos, onde cada um representa um ano/série. Nesses planos foram analisadas as habilidades e conteúdos que trazem aspectos do espaço rural, do campo e dos sujeitos que nele habitam, tendo isso em vista, organizou-se no Quadro (1) os principais resultados encontrados e a partir do mesmo discorreu-se mais sobre o tema.

Quadro 1- O espaço rural, o campo e os sujeitos do campo nos Planos de Curso do Ensino Fundamental I.

	1° Ano	2° Ano	3° Ano	4° Ano	5° Ano
Português					(EF35LP11)
Artes				(EF15AR13P4)	
Ed. Física					
Matemática					
Ciências				(EF04CI11X)*	(EF05CI02X)* (EF05CI13MG)* (EF05CI18MG)*
Geografia	(EF01GE01) (EF01GE07)	(EF02GE11)	(EF03GE01) (EF03GE03X) (EF03GE11X) (EF03GE10)	(EF04GE04) (EF04GE07X)	(EF05GE04) (EF05GE08X)
História			(EF03HI01) (EF03HI07X) (EF03HI11X)	(EF04HI02X)	
Ensino Religioso					

Fonte: MINAS GERAIS, 2023. **Org.:** As autoras.
***Conteúdo abordado de forma indireta.

No Plano de Curso do 1° ano, que têm cerca de 176 habilidades, onde apenas duas tratam sobre o campo, o espaço rural ou os sujeitos do campo, seja de forma direta ou nos "conteúdos relacionados" e ambas habilidades são encontradas na disciplina de Geografia:

> (EF01GE01): Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares. (...) Os seus lugares de vivência. - Espaço de vivência (funções dos diferentes locais, como as casas, apartamentos, moradias em ambiente urbano e rural, escolas, praças, mercados, entre outros). (MINAS GERAIS, 2023, p. 120). (EF01GE07): Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade. Diferentes tipos de trabalho existentes no seu

> dia a dia. Atividades de trabalho existentes na escola (limpeza, ensino, segurança, direção) e no entorno da escola (padaria, mercado, farmácia, comércio em geral). - Profissões e atividades laborais e os diversos tipos de trabalho. Diferentes características do mundo do trabalho urbano (cidade) e rural (campo) e apresentar o trabalho a partir da relação cotidiana do estudante. Atividades diurnas, noturnas e contínuas na família e comunidade. (MINAS GERAIS, 2023, p. 122).

Cabe ressaltar que essas habilidades representam apenas 1,13% do total dos conteúdos abordados neste plano.

No Plano de Curso do 2° ano, que tem cerca de 205 habilidades, apenas uma dessas habilidades abordou de forma direta os temas analisados nessa pesquisa, representando apenas 0,48% das habilidades desse documento. Novamente esse tema apareceu somente na disciplina de Geografia e diz respeito a:

> (EF02GE11): Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo. Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade. (MINAS GERAIS, 2023, p. 103).

No Plano de Curso do 3° ano, que tem cerca de 204 habilidades, os conteúdos em análise são encontrados em 7 habilidades divididas entre duas disciplinas, sendo 4 habilidades em Geografia e 3 em História. Em Geografia são:

(EF03GE01): Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. A cidade e o campo: aproximações e diferenças. Grupos sociais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, ciganos, entre outros): aspectos culturais e hábitos de vida relacionados ao espaço de vivência (campo, cidade, floresta, rios, assentamentos, etc.). (MINAS GERAIS, 2023, p. 125). (EF03GE03X): Reconhecer e valorizar os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares, tomando como referência as comunidades mineiras, tais como os indígenas, quilombolas, populações campesinas, geraizeiros, ribeirinhos, entre outros. A cidade e o campo: aproximações e diferenças. (EF03GE11X): Comparar os impactos das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico natural, assim como os riscos provenientes do uso de ferramentas e máquinas na apropriação desses espaços. (MINAS GERAIS, 2023, p. 127). (EF03GE10): Identificar os cuidados necessários para utilização da água na agricultura e na geração de energia de modo a garantir a manutenção do provimento de água potável. A importância da água, desde a alimentação, cultivo de plantas até a geração de energia, agricultura e potabilidade. - O impacto das atividades

> econômicas urbanas e rurais sobre o ambiente físico- natural. (MINAS GERAIS, 2023, p.131).

Na disciplina de História são as seguintes habilidades:

> (EF03HI01): Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/ vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc. (MINAS GERAIS, 2023, p.136). (EF03HI07X): Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam, analisando as suas características regionais, urbanas e rurais da fala, respeitando as diversas variedades linguísticas e culturais. (MINAS GERAIS, 2023, p.139). (EF03HI11X): Identificar e valorizar as diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos e sua importância para o desenvolvimento socioeconômico da região. (MINAS GERAIS, 2023, p.140).

O Plano de Curso do 4° ano têm cerca de 212 habilidades e entre essas habilidades 5 delas se aproximam dos conteúdos sobre o espaço rural, se apresentando nas disciplinas de Artes pela primeira e última vez em todos os planos de curso do ensino funda-

mental I e II, também se apresenta de forma indireta na disciplina de Ciências, em Geografia e em História.

Em Artes o conteúdo sobre o rural aparece na habilidade (EF15AR13P4) e visa "identificar e apreciar diversas formas e gêneros de expressão musical (música sertaneja etc.), reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação da cultura regional, presentes no cotidiano" (Minas Gerais, 2023, p.40).

Em Ciências aspectos do espaço rural aparece na habilidade (EF-04CI11X) que visa "associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas, analisando a melhor época para o cultivo agrícola" (Minas Gerais, 2023, p.92). Em Geografia o tema apareceu em duas habilidades, sendo elas;

> (EF04GE04): Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas. Relação campo e cidade. O campo: organização, formas de trabalho, atividades econômicas. - A cidade: organização, formas de trabalho, atividades econômicas. - As relações entre o campo e a cidade. - Campo e cidade: produção e consumo de alimentos, bens e serviços (MINAS GERAIS, 2023, p.100). (EF04GE07X): Comparar as características do trabalho no campo e na cidade, percebendo as evidências de exploração e desrespeito às leis trabalhistas. (...) Atividades realizadas em trabalhos no campo. - Atividades

> realizadas em trabalhos na cidade. - As interações entre as atividades laborais realizadas no campo e cidade. - A interdependência entre o campo e a cidade. (MINAS GERAIS, 2023, p.101).

Em História aparece apenas uma habilidade tratando de forma indireta, segundo Minas Gerais (2023, p. 106), de:

> (EF04HI02X): Identificar e comparar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.). (...) Esta habilidade diz respeito a perceber que a trajetória dos grupos humanos, ao longo do tempo, está marcada por grandes mudanças que ocorreram na história da humanidade: domínio do fogo, produção de ferramentas para caça e pesca, invenção da agricultura, domesticação e criação de animais, escrita, motor a vapor etc.

Embora esses conteúdos tenham aparecido em mais disciplinas nos planos de curso do 4° ano, essas habilidades ainda representam apenas 2,35% do conteúdo presente nesse documento.

No Plano de Curso do 5° ano que têm cerca de 213 habilidades, 6 tratam sobre o tema em análise nesta pesquisa, esse número representa 2,81% do total de habilidades desse documento. Pela primeira e única vez o tema se apresenta de forma direta em Língua Portuguesa nos planos de curso do Ensino Fundamental I, o mesmo não se repete nessa disciplina no Ensino Fundamental II,

se limitando, portanto a apenas uma vez em todo documento e trata sobre:

> (EF35LP11): Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (MINAS GERAIS, 2023, p.50).

Em Ciências aparecem em 3 habilidades que nos "conteúdos relacionados" e nas "orientações pedagógicas" abordam o tema de forma indireta, sendo elas;

> (EF05CI02X): Aplicar os conhecimentos sobre as mudanças de estado físico da água para explicar o ciclo hidrológico e analisar suas implicações na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas regionais (ou locais), relacionando a necessidade de conservação da água e desperdício doméstico (...). (MINAS GERAIS, 2023, p.100). (EF05CI13MG): Conhecer os métodos de produção e consumo de alimentos da agricultura familiar regional discutindo sobre o valor nutritivo e calórico desses alimentos comparando com os alimentos industrializados. (...) Esta habilidade traz uma discussão sobre a agricultura familiar, como são produzi-

> dos esses alimentos, seu valor nutritivo e calórico. (MINAS GERAIS, 2023, p.103). (EF05CI18MG): Identificar os recursos tecnológicos utilizados no tratamento da água e no cultivo do solo. (MINAS GERAIS, 2023, p.105).

Em Geografia o tema aparece na habilidade (EF05GE04) que incide sobre "reconhecer as características da cidade e analisar as interações entre a cidade e o campo e entre cidades na rede urbana" (MINAS GERAIS, 2023, p.114) e na habilidade (EF05GE08X) que trata a respeito de "analisar transformações de paisagens nas cidades e no campo, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes" (MINAS GERAIS, 2023, p.115).

De forma geral, aponta-se alguns aspectos dessa análise para reflexão: 1- a baixa presença dos temas em português, ciências, artes e inglês; 2- a inexistência dos temas em matemática, ensino religioso e educação física e 3- os planos trazem conceitos como "arte local", a ideia de "comunidade", "cultura local", "representação do cotidiano" dessa forma entende-se que caso o espaço rural não se apresente de forma direta nessas habilidades, que foram desenvolvidas a partir de uma realidade majoritariamente urbana, seria de responsabilidade única do professor encaixá-lo entre as "possibilidades" que o documento apresenta. Entende-se que nesse processo o professor seria responsabilizado por uma possível falta de associação entre conteúdos abordados nos documentos às diversas realidades vividas pelos alunos das escolas rurais existentes pelo país.

Não fosse a geografia nos planos de curso, mesmo que de forma pontual e com pouca coerência na apresentação de seus conteúdos entre si, o espaço rural "desapareceria" destes documentos, o que é bastante preocupante, já que a geografia não é uma das

disciplinas visadas pelas avaliações externas seus conteúdos podem ser suprimidos se não houver resistências contra isso, logo o espaço rural também se perderia junto a tal disciplina.

Além disso, é importante destacar que os professores responsáveis pelo ensino fundamental I são pedagogos e que muitas vezes apresentam dificuldades para abordar os conteúdos que são referentes a geografia.

> Essa dificuldade encontrada pelos professores em diferenciar os conceitos pode se dar ao fato que as professoras das séries iniciais são formadas em Pedagogia, no qual as habilitam à polivalência, mas não possuem formação em Geografia, o que faz com que não tenha tempo para que os alunos explorem todos os elementos propostos para o ensino da Geografia nas séries iniciais o que leva uma rápida pincelada em alguns conceitos. (SILVA et.al., 2026, p.31)

Entende-se que a padronização do conteúdo por meio das políticas educacionais tornam esse cenário mais complexo, uma vez que limita a atuação dos professores e fica ainda mais difícil com as escolas que apresentam uma organização por sala multisseriadas, realidade comum em muitas escolas rurais.

A multisseriação nas escolas rurais o dilema entre o obstáculo e a resistência.

Mediante a padronização e engessamento do sistema nacional de educação com o objetivo de atender aos interesses capitalistas, frente a uma realidade vigente da educação rural brasileira, a multisseriação apresenta-se como uma forma de resistência, manutenção das escolas rurais e para o fortalecimento da edu-

cação do campo.

Grande parte das escolas rurais e do campo trabalham com salas multisseriadas, porém, o desafio é muito grande por conta da padronização. Salas multisseriadas, mas que são submetidas a currículo e avaliações baseadas em seriação. Os professores muitas vezes não são assistidos com uma formação continuada que orientem nesse tipo de organização político-pedagógica. São estigmatizados por trabalharem no campo e muitas vezes são alvos de questionamentos quanto às suas capacidades docentes; além de não possuírem liberdade para se organizarem de forma diferenciada.

Os autores Moura e Santos (2012, p. 75) corroboram com o mesmo pensamento quando traz que;

> O que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação. É cobrado que os professores planejem de tal forma que os conteúdos de cada série sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico (...).

Como é possível desenvolver uma prática diferenciada e eficaz quando se está preso a um currículo urbanizado, totalmente desarticulado com a realidade em questão e que é submetido a ava-

liações externas que não levam em consideração a pluralidade dos sujeitos e vivências de um país com extensão continental e tão heterogêneo? A resposta não é simples, exige primeiramente a necessidade do reconhecimento em ser um educador do campo e não um reprodutor do urbano, uma formação política e crítica para resistir e subverter o sistema, o desejo de fazer diferente e não seguir o que já está pré-determinado.

Ainda de acordo com Moura e Santos (2012), há a necessidade de uma "Pedagogia das Classes Multisseriadas", necessita-se de um trabalho pedagógico diferenciado, a elaboração de um planejamento que atenda as especificidades das turmas multisseriadas. Não é possível seguir a mesma lógica, desejando resultados diferentes. Arroyo (2010, p.12) no prefácio do livro, Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada, traz outra perspectiva diferente da perspectiva seriada, uma perspectiva que respeite os "tempos-idades geracionais", ou seja, "infâncias, pré-adolescência, adolescência, juventude, vida adulta".

As autoras Santos e Nunes (2021, p.22-23) apresentam um possível planejamento e que pode ser realizado de forma conjunta com os alunos, pois um aluno não pode também mediar a outro? De fato, a multisseriação é uma desconstrução de vários paradigmas educacionais.

> Para uma sala multisseriada pode-se elaborar um planejamento único para a turma, de acordo com os conteúdos planejados para cada etapa, com a distribuição das tarefas de acordo com a complexidade do conhecimento e adequação a cada nível de desenvolvimento psíquico. Pode passar pela eliminação das séries e se pautar nos níveis de aprendizagem dos alunos, garantindo dessa maneira o aces-

so ao conhecimento, sem que nenhum aluno fique para trás.

Existe um respaldo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que permite adaptações necessárias às especificidades da vida rural, em seus conteúdos curriculares e metodologias, na organização própria escolar e também flexibilidade no calendário da escola. É possível reinterpretar as políticas educacionais em favor de uma educação que faça sentido e seja significativa para os sujeitos do campo, pois todos têm o direito a uma educação de qualidade, tanto o rural quanto o urbano, mas a luta se faz necessária para que isso aconteça.

CONCLUSÕES

Garantir o direito à educação, respeitando as particularidade de cada modalidade e a particularidade de cada espaço onde as escolas estão organizadas é um grande desafio e que de acordo com as políticas vigentes pode ser resolvido por meio da imposição de um currículo, argumentação que é desconstruída por pesquisas como esta, que comprovam que a padronização avança da esfera federal e chega na sala de aula por meio de plano de curso, dificultando assim que os professores possam articular o conteúdo que precisa ser trabalhado com a realidade do aluno, e no caso das escolas rurais o desafio é ainda maior pois muitos professores não possuem formação que lhes permitam abordar o rural e muitas precisam planejar aulas para salas multisseriadas enquanto todo o sistema impõe a seriação. É urgente repensar a BNCC e a implementação da Educação do Campo para as escolas rurais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Prefácio. **In:** ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S.M

(*Orgs*). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 04 mai. 2023.

CRUZ, Abigail Bruna da. A Educação do Campo no município de Alfenas-MG: as concepções docente sobre o uso dos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD CAMPO). Dissertação (Mestrado em Geografia)- UNIFAL, Alfenas, 2022.

MINAS GERAIS. Educação. Planos de Curso de Minas Gerais, 2023. 1° Ano Ensino Fundamental I. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1rwN4qkthKs43rpkf6_IjFC0nX6L_0DnF/view Acesso em: 25/04/2023. MINAS GERAIS. Educação. Planos de Curso de Minas Gerais, 2023.

2° Ano Ensino Fundamental I. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1LBv_KPkhwo-YdZsdLT91EOd7iVjWzdyv/view Acesso em: 25/04/2023. MINAS GERAIS. Educação. Planos de Curso de Minas Gerais, 2023.

3° Ano Ensino Fundamental I. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1kWPbxddp-Zmh4XrvkD2QtEJUbwxkXCH4/view Acesso em: 25/04/2023. MINAS GERAIS. Educação. Planos de Curso de Minas Gerais, 2023.

4° Ano Ensino Fundamental I. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1bbj3XFXDEy8AoOYtJS12rWueVx_lev-I/view Acesso em: 25/04/2023. MINAS GERAIS. Educação. Planos de Curso de Minas Gerais, 2023.

5° Ano Ensino Fundamental I. Disponível em: https://drive.google.

com/file/d/184-Ji5ZNqjWJgfjSggtH-ZxAvoqlSbua/view Acesso em: 25/04/2023. MINAS GERAIS. Educação. Planos de Curso de Minas Gerais, 2023.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** Maceió: Debates em Educação, Jan./Jul.2012. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403. Acesso em: 04 mai. 2023.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (org.).**Escola de direito: Reinventando a escola multisseriada**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 13 out. 2010.

SANTOS, Maria Cristina dos; NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Currículo e saber objetivo na organização do ensino nas salas multisseriadas.** Santarém: Revista Exitus, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v11/2237-9460-exitus-11-e020154.pdf. Acesso em: 04 maio. 2023.

SILVA, Graciele Selma da; TAVARES, Maria Cristina; MACHADO, Maria Rita Ivo de Melo. A compreensão dos professores do ensino fundamental sobre os conceitos de Rural e Urbano. **Revista Rural & Urbano**, Recife. v. 01, n. 01, p.26-32, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ruralurbano/article/view/241002/32042 . Acesso em: 06 de maio de 2023.

SILVA, André de Paula. **Do global ao local: a dialética entre as políticas curriculares de geografia e as cidades médias e pequenas.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Alfenas–MG. Alfenas-MG, 2021. Disponível: https://www.unifal-mg.edu.br/ppgeo/wp-content/uploads/sites/79/2021/06/Dissertacao_andre.pdf.pdf. Acesso em: 30 de abril 2023.

ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO FRENTE A PREVENÇÃO DO CÂNCER DE PELE SOB A PERSPECTIVA DA AGENDA 2030

Eixo Temático: Integração entre educação e mundo do trabalho

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA**

Giovane Ferreira da Silva Pinto[30]

Micheli Patricia de Fatima Magri[31]

RESUMO

O câncer de pele atualmente ocupa o primeiro lugar na causa de óbitos no Brasil e no mundo. Objetivou-se com essa pesquisa descrever ações para atingir os objetivos no Plano de Ação Mundial e na Agenda 2030 para a prevenção e controle do câncer de pele através do desenvolvimento e divulgação de um folder. Neste estudo, a metodologia aplicada consistirá de uma revisão de literatura, com pesquisa bibliográfica no período de 2003 a 2023 e após a elaboração de um folder sobre a prevenção do câncer de pele para ser divulgado nas mídias sociais. Assim sendo, o Brasil se encontra em escassez de políticas públicas entre os países que têm uma política direcionada à prevenção do câncer de pele, integrando o Plano de Ação Global para Vidas Saudáveis e Bem-Estar e contemplando a Agenda 2030. Considera-se que há desafios para implementar as campanhas de prevenção de câncer de pele, assim como a adesão destes, sendo o enfermeiro habilitado a executar campanhas educativas e oferecer orientações para que o câncer de pele deixe de fazer tantas vítimas.

30 Graduando de Enfermagem, UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP

31 Enfermeira docente no departamento de enfermagem e medicina. Coordenadora do curso de enfermagem. Doutora em ciências ambientais. UNIP/UNIFAL

Palavras-chave: *Neoplasias da Pele; Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável; Prevenção Primária; Política de Saúde; Enfermeiro.*

INTRODUÇÃO

O câncer de pele se caracteriza por uma doença que possui um estágio vital de formação neoplásica, propiciam-se por fatores externos e internos e se desenvolvem por 2 tipos podendo ser Melanoma quando aparecem em qualquer parte do corpo e se apresenta na forma de mancha ou sinal e outro tipo Não Melanoma que possui formação de células basais ou não escamosas (PESSOA *et al.,* 2020).

A atenção primária em saúde é onde homens e mulheres devem ser orientados sobre a importância da prevenção do câncer de pele, há uma necessidade urgente de levar o conhecimento e desenvolver com as pacientes formas de prevenção levando ao rumo a saúde universal e a igualdade de gênero. Contribuindo para a incidência e morbimortalidade e promovendo qualidade de vida para os clientes (GAMONAL *et al.,* 2020).

A Sociedade Brasileira de Dermatologia (SBD) se dispõe sobre a prevalência e incidência do câncer de pele e sobre os métodos de prevenção como a utilização de foto proteção e a relação do câncer de pele com os raios ultravioletas (SILVA *et al.,* 2022), assim sendo utilizando-se de medidas que levem a evitar exposição excessiva ao sol e utilização de proteção contra os efeitos da radiação ultravioleta que são medidas preventivas para o melanoma, podemos contribuir para a diminuição da doença.

Devido a incidência pessoas dos grupos 1 e 2 têm maior predisposição a desenvolver se expostos excessivamente aos raios ultravioletas, dentro destes grupos estão presentes pessoas de pele clara, com sardas, cabelo claro e presença de sardas (NASCIMENTO *et al.,* 2019). Medidas preventivas possibilitam o diagnóstico

precoce e avaliação através do exame físico feito pelo enfermeiro da presença de sinais clínicos da doença e a utilização da consulta de enfermagem para a avaliação dos fatores exógenos presentes no cotidiano do indivíduo (BÜHRING *et al.,* 2020).

A fim de reduzir a mortalidade prematura do câncer de pele, promover a saúde mental e o bem-estar geral, a Organização Mundial da Saúde (OMS) em conjunto com os governos estabeleceram metas para acelerarem as ações para atingir os objetivos no Plano de Ação Mundial e na Agenda 2030 através da Resolução de Prevenção e Controle do Câncer por meio de uma Abordagem Integrada (MONTEIRO *et al.,* 2022).

A agenda 2030 objetiva assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades (SOUZA; SOUZA; MAGRI, 2022). Até 2030, possui a meta de reduzir um terço da mortalidade prematura por doenças não transmissíveis, como o câncer de pele via prevenção e tratamento (OPAS, 2018).

Dessa forma, para as campanhas em prol da prevenção devem ser estimuladas através da verificação das dos fatores que interfere ao acesso, atenção integral e resolutividade dos serviços (SOUZA; SOUZA; MAGRI, 2022), buscando conhecer e intervir nos fatores que influenciam a busca pela a saúde e agindo na detecção precoce da doença (GARBO *et al.,* 2019). Assim sendo, há uma necessidade de compreensão do bem-estar pessoal e da busca pelo conhecimento em saúde, advindo do próprio indivíduo, família e comunidade e estudar crenças que advirem da busca pela saúde (KOGA *et al.,* 2022).

O Enfermeiro desenvolve um papel fundamental na estratégia de estímulo, educação, promoção, prevenção, através do contato cotidiano com os clientes e do estímulo do conhecimento fornecendo qualidade de vida, promoção de saúde e detecção precoce de agravos, orientando os fatores de riscos e as medidas de preven-

ção relativas ao câncer de pele (SILVA *et al.,* 2022).

Levanta-se a hipótese de que os enfermeiros possam participar efetivamente para atingir os objetivos no Plano de Ação Mundial e na Agenda 2030 para a prevenção e controle do câncer de pele através do estímulo à educação em saúde.

Objetivou-se com essa pesquisa descrever ações para atingir os objetivos no Plano de Ação Mundial e na Agenda 2030 para a prevenção e controle do câncer de pele através do desenvolvimento e divulgação de um folder.

MATERIAL E MÉTODOS

Neste estudo, a metodologia aplicada consistirá de uma revisão de literária, com pesquisas bibliográfica em livros e site de buscas online, utilizando como fonte de busca a biblioteca da Universidade de São José do Rio Pardo (UNIP-Universidade Paulista), 30 artigos científicos com as bases do *Scientific Eletronic Library Online (SCIELO*), Google Acadêmico e Universidade de São Paulo (USP) que aborde o assunto em questão.

Foi estabelecido como período de publicação das obras e artigos consultados publicados de 2003 a 2023. Os idiomas utilizados foram o português e o inglês, considerando que se configuram fontes de informações atuais e confiáveis, cujas buscas tiveram como palavras-chave: Neoplasias da Pele. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Prevenção Primária. Política de Saúde. Enfermeiro.

Foram utilizados artigos originais, artigos de revisão e trabalhos de monografias, servindo de apoio para o subsídio para elaboração do trabalho, obtendo uma conclusão mais atualizada sobre o tema estudado. Neoplasias da Pele. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Prevenção Primária. Política de Saúde.

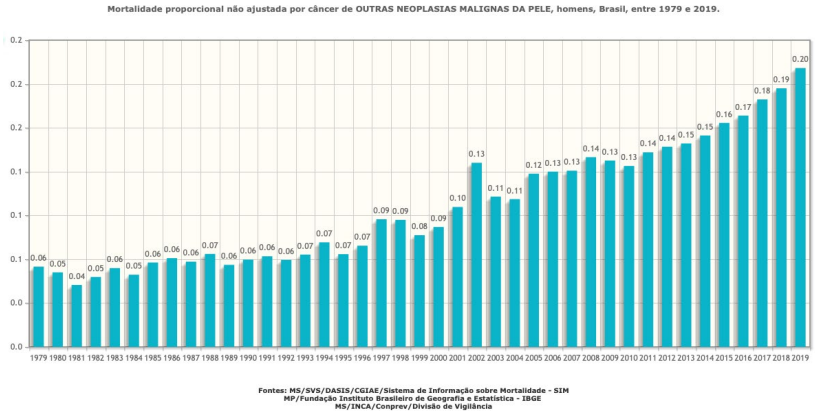
Enfermeiro.

O folder foi realizado no aplicativo Canva, utilizando a pesquisa realizada e posteriormente será postado nas redes sociais como Instagram e Facebook.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da produção científica possibilitou o entendimento e verificação dos dados estáticos a respeito do câncer de pele e da relevância do profissional de enfermagem frente a esta doença, que causa inúmeros casos no Brasil e no mundo (TOFETTI *et al.,* 2006).

Figura 01: Mortalidade proporcional não ajustada por câncer de outras neoplasias malignas da pele, homens, entre 1979 e 2019.



Os estudos abordaram as ações de enfermagem para prevenção e promoção. Assim sendo a avaliação das práticas diariamente previstas pela equipe e as questões levantadas a respeito da educação em saúde descreveram as práticas de trabalho. Portanto, ficou evidente a importância deste profissional de saúde na detecção precoce do câncer de pele (VILELA *et al.,* 2022).

O ponto frequente levado pelos estudos se fez pelo autoexame e pela importância de o indivíduo reconhecer alterações visíveis na sua pele e recorrer a ajuda dos profissionais de saúde, na atenção básica de saúde. Dessa forma, apesar de não haver evidência científica disponível que corrobora este método (ARAUJO; REIS, 2022).

Diante disso, fica clara e evidente a questão encontrada que o melanoma é identificado pelos próprios pacientes quando encontram alguma alteração de coloração, formato e extensão diferente da comum, ficando evidente a importância da detecção precoce estimulado pelo próprio paciente em reconhecer que há alguma alteração anormal. Há uma necessidade de as pessoas reconhecerem seus corpos, identificarem alterações e a procura da unidade básica de saúde (CARMINATE *et al.,* 2021).

O exame físico realizado pelo Enfermeiro que possui habilitação legal prevista em lei para realização é essencial para a avaliação do cliente e da avaliação do estado geral, encontrando e identificando alguma alteração de pele e/ou mucosa, identificando precocemente alterações fora do padrão. O enfermeiro treinado e capacitado é capaz de reconhecer as lesões sugestivas de câncer de pele e consegue identificá-las precocemente. (MACHADO *et al.,* 2021).

Outro ponto é a Educação em saúde que o profissional de enfermagem tem o dever de estimular e conscientizar os clientes, levando uma qualidade de assistência e fazendo com o que busquem unidade de saúde periodicamente para avaliação contínua dos pacientes. A educação em saúde permeia o saber técnico e o popular, sendo reconhecedora do indivíduo como o principal responsável pela sua saúde, levando o empoderamento ao mesmo e sendo reconhecedor do seu estado de saúde (OLIVEIRA *et al.,* 2021).

O enfermeiro além de avaliar o paciente e levar a promoção de saúde, deve agir em conformidade com as políticas públicas, im-

plementando e envolvendo-se na formulação, sendo bem gerenciadas e relacionando com a realidade apresentada por determinado indivíduo, família e comunidade (PIRES *et al.,* 2017).

O monitoramento dos fatores de riscos e a realização de campanhas, projetos que estimulem a busca ativa dos indivíduos. A avaliação do risco se incorpora na prática da enfermagem avaliando histórico paciente, histórico familiar, olhar clínico treinado para reconhecer lesões sugestivas de câncer de pele (SILVA; SOUZA, 2014). Monitorando os fatores que predispõem a pessoa a riscos como fatores internos citados acima e a fatores externos levantados na consulta de enfermagem, identificando o contato das pessoas com os riscos estimuladores do câncer (SILVA *et al.,* 2022). A prevenção da doença e dos fatores de risco são fundamentais para diminuir o crescimento epidêmico da doença e a estimulação do reconhecimento precoce gera menor dano ao indivíduo, ao sistema de saúde e à comunidade (CEZAR-VAZ *et al.,* 2015).

O enfermeiro tem um forte papel e onde ocorre o primeiro contato com o paciente para a identificação de possíveis anormalidades. O enfermeiro é totalmente capaz de estimular campanhas de saúde, avaliação do paciente e reconhecimento dos fatores de risco da população adstrita para avaliação integral do cliente. Visando ações que levem à prevenção, promoção e avaliação do câncer de pele, controlando assim a morbimortalidade do câncer de pele (SOUZA *et al.,* 2009).

Figura 02: Folder de prevenção, rastreio e educação em saúde de câncer de pele.

ENFERMAGEM

O profissional de enfermagem é essencial na detecção precoce do câncer de pele segundo Purim, et al. (2020), uma vez que está inserido diretamente na área do cuidado, atuando diretamente na prevenção e na assistência dos usuários nos diversos pontos da atenção primária. (Baratto, et al. 2016.)
O enfermeiro na Atenção Primaria em Saúde (APS), vêm conquistando espaço social e reconhecimento junto aos integrantes da equipe de saúde e dos usuários que vivenciam com ele o atendimento clínico e identificam nele a referência para o seu cuidado, o que traz muita satisfação e dá sentido ao trabalho

GIOVANE FERREIRA DA SILVA PINTO
MICHELI PATRICIA DE FATIMA MAGRI

FALE CONOSCO

RUA SANTA TERESINHA,160- CENTRO, SÃO JOSÉ DO RIO PARDO-SP, 13720-000
TEL (19)36812655:

UNIP
UNIVERSIDADE PAULISTA

CÂNCER DE PELE

PREVENÇÃO
RASTREIO
EDUCAÇÃO EM SAÚDE

CÂNCER DE PELE

É um tumor que atinge a pele, sendo o câncer mais frequente no Brasil e no mundo. É mais comum em pessoas com mais de 40 anos e é considerado raro em crianças e pessoas negras. Causado principalmente pela exposição excessiva ao sol.

- Carcinoma basocelular (CBC): o mais prevalente dentre todos os tipos. O CBC surge nas células basais, que se encontram na camada mais profunda da epiderme (a camada superior da pele). Tem baixa letalidade e pode ser curado em caso de detecção precoce.
- Carcinoma espinocelular (CEC): segundo mais prevalente dentre todos os tipos de câncer. Manifesta-se nas células escamosas, que constituem a maior parte das camadas superiores da pele.
- Melanoma:tipo menos frequente dentre todos os cânceres da pele, o melanoma tem o pior prognóstico e o mais alto índice de mortalidade. Embora o diagnóstico de melanoma normalmente traga medo e apreensão aos pacientes, as chances de cura são de mais de 90%, quando há detecção precoce da doença.

SINTOMAS

O câncer da pele pode se assemelhar a pintas, eczemas ou outras lesões benignas. Assim, conhecer bem a pele e saber em quais regiões existem pintas, faz toda a diferença na hora de detectar qualquer irregularidade.

- Uma lesão na pele de aparência elevada e brilhante, translúcida, avermelhada, castanha, rósea ou multicolorida, com crosta central e que sangra facilmente;
- Uma pinta preta ou castanha que muda sua cor, textura, torna-se irregular nas bordas e cresce de tamanho;
- Uma mancha ou ferida que não cicatriza, que continua a crescer apresentando coceira, crostas, erosões ou sangramento.

PREVENÇÃO

RADIAÇÃO ULTRAVIOLETA

Evitar a exposição excessiva ao sol e proteger a pele dos efeitos da radiação UV são as melhores estratégias para prevenir o melanoma e outros tipos de tumores cutâneos. Como a incidência dos raios ultravioletas está cada vez mais agressiva em todo o planeta, as pessoas de todos os fototipos devem estar atentas e se protegerem quando expostas ao sol.

FOTOPROTEÇÃO

também conhecidos como protetores solares ou filtros solares, são produtos capazes de prevenir os males provocados pela exposição solar, como o envelhecimento precoce e a queimadura solar, além do câncer da pele. O fotoprotetor ideal deve ter amplo espectro, ou seja, ter boa absorção dos raios UVA e UVB, não ser irritante, ter certa resistência à água, e não manchar a roupa.

AUTOCUIDADO

- Usar chapéus, camisetas, óculos escuros e protetores solares.
- Observar regularmente a própria pele, à procura de pintas ou manchas suspeitas.
- Manter bebês e crianças protegidos do sol. Filtros solares podem ser usados a partir dos seis meses.

CONCLUSÃO

Neste estudo assumiu-se o desafio de elaborar um folder explicativo, tendo como maior objetivo levar a informação sobre o câncer de pele visando promover e reduzir a morbimortalidade para cumprimento da agenda 2030.

O folder configurou-se como uma estratégia de educação de saberes imprescindíveis para o desenvolvimento de educação em saúde, podendo levar a informação a muitas pessoas, por ser de fácil acesso e compreensão podendo ser colocado em vários locais.

A prática deste trabalho enriqueceu por entender a importância do papel da enfermagem e da busca de promoção de saúde, analisando os fatores de risco que contribuem para a formação do câncer de pele sendo o principal câncer em indecência no Brasil e no mundo, e a precaução da atenção básica aos pacientes futuramente.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Luiza Albuquerque; REIS, Bruno Cezario Costa. Análise da detecção precoce do câncer de pele: uma revisão da literatura. **Revista Eletrônica Acervo Médico,** v. 10, p. e10030-e10030, 2022.

BÜHRING, Cristina Alessandra Zachow et al. Subtipos de câncer de pele e os impactos dos fatores de risco. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 8, n. 1, p. 241-254, 2020.

CARMINATE, Camila Baquieti et al. Detecção precoce do câncer de pele na atenção básica. **Revista Eletrônica Acervo Saúde,** v. 13, n. 9, p. e8762-e8762, 2021.

CEZAR-VAZ, Marta Regina et al. Câncer de pele em trabalhadores rurais: conhecimento e intervenção de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP,** v. 49, p. 0564-0571, 2015.

GAMONAL, Aloísio Carlos Couri et al. Câncer de pele: Prevalência e epidemiologia em um hospital de ensino da cidade de Juiz de Fora–MG. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 6, p. 15766-15773, 2020.

GARBO, Bruna Luiza et al. Caracterização do câncer de pele na população diagnosticada durante a campanha nacional de combate ao câncer de pele entre os anos de 2014 E 2018. In: **Congresso Internacional em Saúde.** 2019.

KOGA, Letícia Natsumi et al. Efeitos da campanha nacional de prevenção ao câncer da pele, em Alfenas-MG, no período de 2014 a 2018. **Research, Society and Development,** v. 11, n. 1, p. e11811124237-e11811124237, 2022.

MACHADO, Janaina Baptista. Práticas de enfermagem para prevenção do câncer de pele: uma análise por meio do modelo de promoção da saúde de Nola Pender. 2021.

MONTEIRO, Grasiela Cassia et al. Campanha de prevenção ao câncer de pele no Sul do Brasil: uma coorte retrospectiva. **Surgical & Cosmetic Dermatology,** v. 14, 2022.

NASCIMENTO, Luciana Lourd Silva. Raios Ultravioletas E Sua Relação Com O Câncer De Pele As Causas E Como Tratar. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica** (EEDIC), v. 6, 2019.

OLIVEIRA, Vanessa Bezerra et al. O papel do Enfermeiro na prevenção do câncer de pele na Atenção Primária em Saúde. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e2810917803-e2810917803, 2021.

PESSOA, Deisy Lima et al. Análise do perfil epidemiológico do câncer de pele não melanoma no estado de Roraima no período de 2008 a 2014. **Brazilian Journal of Health Review,** v. 3, n. 6, p. 18577-18590, 2020.

PIRES, Carla Andréa Avelar et al. Câncer de pele: caracterização do

perfil e avaliação da proteção solar dos pacientes atendidos em serviço universitário. **Journal of Health & Biological Sciences,** v. 6, n. 1, p. 54-59, 2017.

SILVA, André L. Araújo et al. A importância do uso de protetores solares na prevenção do fotoenvelhecimento e câncer de pele. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia,** v. 2, n. 7, 2014.

SILVA, Bernardo Coupêe Gonçalves et al. Câncer de pele e os perigos dos raios UV. **Research, Society and Development,** v. 11, n. 11, p. e135111133557-e135111133557, 2022.

SILVA, W.S.C. *et al.* Intervenções de enfermagem na atenção básica quanto à prevenção ao câncer de pele não melanoma em idosos. **Politicas de envelhecimento populacional 3.** Cap. 13. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. DOI 10.22533/at.ed.78919131113

SOUZA, C.A.C.; SOUZAC.C; MAGRI, M.P.F. atuação do enfermeiro frente a prevenção do câncer de próstata sob a perpectiva da agenda 2030. CAP 7. **Saúde pública e saúde coletiva: núcleo de saberes e práticas** 2 / Organizadora Soraya Araujo Uchoa Cavalcanti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022. https://doi.org/10.22533/at.ed.0752219107

SOUZA, Reynaldo José Sant'Anna Pereira de et al. Estimativa do custo do tratamento de câncer de pele tipo melanoma no Estado de São Paulo-Brasil. Anais Brasileiros de Dermatologia, v. 84, p. 237-243, 2009.

TOFETTI, Maria Helena de Faria Castro; OLIVEIRA, Vanessa Roberta. A importância do uso do filtro solar na prevenção do fotoenvelhecimento e do câncer de pele. **Investigação,** v. 6, n. 1, 2006.

VILELA, ISABELLA DE FÁTIMA et al. Impacto da pandemia do vírus COVID-19 nas internações para tratamento de câncer de pele no Brasil. **Revista Brasileira de Cirurgia Plástica,** v. 36, p. 303-308, 2022.

"COTAS PARA NEGROS" NAS UNIVERSIDADES: MARCOS REGULATÓRIOS

Eixo Temático: Fundamentos da educação: história, filosofia e sociologia da educação

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA**

Laura Rodrigues Paim Pamplona[32]

RESUMO

Esta pesquisa tem como apresentar um breve histórico da efetivação e implementação das políticas afirmativas raciais, popularmente conhecidas como "cotas". Autores como Nogueira (1985), Munanga (2019), Santos (2020) dão respaldo teórico ao projeto, de sobremaneira quanto aos estudos das relações étnico-raciais. Tal pesquisa se faz necessária por entender a importância de se conhecer como a implementação de uma política educacional tem sido realizada, para poder ofertar subsídios para melhorias e superação de eventuais obstáculos. Ademais, a Lei 12.711 prevê análise transcorrida 10 anos de sua sanção, sendo essencial portanto estudos sobre a mesma. Para tal pesquisa, foi realizada um pesquisa bibliográfica, analisando a construção histórica das legislações que a ancoram.

Palavras-chave: Políticas afirmativas; Comissão de Heteroidentificação; Identidade negra

32 Doutoranda em Educação pela UFSCar e Técnica em Assuntos Educacionais no IFSULDEMINAS campus Muzambinho. E-mail: laura.pamplona@muz.ifsuldeminas.edu.br

INTRODUÇÃO

Desde que o Brasil se tornou signatário na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância realizada na cidade de Durban, na África do Sul, em 2001, comprometendo-se a buscar e criar mecanismos que possibilitassem o enfrentamento às discriminações geradas na sociedade. Foi possível, assim, o desenvolvimento de políticas afirmativas que buscassem acabar ou minimizar os efeitos provocados pela discriminação racial, ainda que por meio de políticas que promovessem a discriminação positiva.; é nessa linha de raciocínio que Álvaro Cruz (2009) defende que

> As ações afirmativas são, portanto, atos de discriminação lícitos e necessários à ação comunicativa da sociedade. Logo, não devem ser vistas como "esmolas" ou "clientelismo", mas como um elemento essencial à conformação do Estado Democrático de Direito. São, pois, uma exigência comum a países desenvolvidos como os Estados Unidos e países subdesenvolvidos como o Brasil (CRUZ, 2009, p. 63)

Há diferentes propostas de políticas públicas, como as intersetoriais, que agregam setores diversos, buscando trabalhos dialéticos e em parcerias, podendo aproveitar melhor os conhecimentos e experiências, com as políticas públicas de governo e políticas de Estado. Neste sentido, percebe-se que, com as políticas públicas, pode-se separar o que o governo pretende do que ele realmente faz. Uma boa definição para políticas afirmativas foi apresentada por Joaquim Barbosa Gomes (2001). Segundo ele, as ações afirmativas são definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de ori-

gem nacional. O autor acrescenta ainda que as mesmas também têm como objetivo corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

Por sua vez, Fátima de Oliveira (2008) defende que quem elabora e implanta uma política deve estar convencido de que está diante de uma questão estrutural que exige a consideração da raiz dos problemas, historicamente construídos, respeitando públicos com múltiplos recortes, como o caso das mulheres brancas e mulheres negras. Neste tocante, compreende-se que não há a necessidade de legislações e imposições, mas da compreensão dos gestores sobre a necessidade e importância delas.

Apesar de ainda se questionar a efetividade das políticas afirmativas, o debate sempre fomenta e caracteriza os movimentos sociais e ideólogos, em uma constante luta entre defensores e opositores de tais práticas. Se por um lado é argumentado que elas ferem o princípio de isonomia, de tratamento igualitário e que o uso de tais políticas levaria a comportamentos oportunistas e incitaria à discriminação, por outro, pontua-se que os riscos oportunistas podem ser minimizados pela ratificação das identidades raciais, e que após a implantação de muitas destas políticas observa-se os bons resultados, especialmente na área da educação.

MATERIAL E MÉTODOS

Considerando que essa é uma pesquisa de cunho majoritariamente histórico, pela qual será buscado um aprofundamento nos significados das ações e relações humanas e institucionais, não dimensionadas somente em gráficos e tabelas, será necessário lançar mão de diversas metodologias. Nesse sentido, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica foi necessária a fim de compreender

conceitos e definições, além da análise histórico institucional (a saber o Governo Federal) das políticas afirmativas, sendo possível ainda uma melhor construção e compreensão do objeto estudado, conforme defende Gil (1994 apud LIMA; MIOTO, 2007). Na mesma medida, um estudo das legislações educacionais federais se faz necessário para compreensão acerca da maneira pela qual estas regulamentam as ações educacionais do país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As demandas da sociedade civil foram estabelecidas e adquiridas pela própria ao longo da formação de nossa sociedade brasileira, organizando-se em torno de questões urgentes como moradia, educação, saúde, saneamento, transporte etc., sendo atravessadas por novos paradigmas como gênero, raça, etnia e outras pautas. Buscando um projeto de transformação da sociedade de forma democrática, destaca-se que movimentos civis configuram uma esfera distinta dos partidos e do Estado, especialmente após um período recente da história brasileira, a partir das décadas de 1960 e 70. Tais organizações se transformaram em parceiras confiáveis, mas ainda representando interesses próprios e específicos. Segundo Miranda, "Nessa conjugação estabelecida pelos movimentos sociais, a passagem do reconhecimento da carência para a formulação da reivindicação é mediada pela afirmação de um direito, traduzindo a agenda de debates e políticas públicas" (2010, p. 11). É neste contexto de diversidade e de ausência de garantia de direitos que políticas públicas vêm sendo propostas e desenvolvidas para promoção de uma sociedade mais equitativa e buscando findar com o ciclo da exclusividade das instituições públicas federais para uma minoria dominante.

Desde 2003, algumas universidades colocaram em seus processos seletivos a reserva de vagas para políticas afirmativas, surgindo

também as primeiras denúncias de fraudes (CARVALHO, 2020). Argumentando inconstitucionalidade, visto que havia formas diferenciadas de tratamento em vestibular e concursos, o então partido político Democratas (DEM) entrou com ação no Supremo Tribunal Federal – STF – contra a legalidade dessas ações. Não obstante, em abril de 2012, o STF definiu pela constitucionalidade das cotas raciais, sendo destacado pelo então Juiz Joaquim Barbosa que

> Aos esforços de uns em prol da concretização da igualdade que contraponham os interesses de outros na manutenção do status quo é natural que as ações afirmativas sofram o influxo dessas forças contrapostas e atraiam resistência da parte daqueles que historicamente se beneficiam da discriminação de que são vítimas os grupos minoritários. Ações afirmativas têm como objetivo neutralizar os efeitos perversos da discriminação racial. (2012)[33]

Posteriormente à Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, em 29 de agosto de 2012, o governo federal sancionou a Lei 12.711 promulgando acerca da inserção de cotas para pretos, pardos e indígenas, nos ingressos em institutos e universidades federais. A despeito de ser uma lei, entende-se a mesma como uma política educacional que pretende modificar significativamente o comportamento ou estruturas de um grupo.

A proposta de reserva de vagas para tais categorias segue as categorias raciais empregadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e foi ao encontro de estudos, como de Carlos Hasenbalg e Nélson do Valle Silva que, ainda na década de 1970,

33 Fala proferida no Supremo Tribunal Federal em 2012, quando se debatia sobre a constitucionalidade das cotas raciais, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186. Disponível em: https://stf.jusbrasil.com.br/noticias/3101168/ministro-joaquim-barbosa-afirma-que-acoes-afirmativas-concretizam-principio-constitucional-da-igualdade . Acesso em: 18 jul. 2021

identificaram que brasileiros não-brancos (unindo pretos e pardos) enfrentavam mais desvantagens cumulativas que brancos. Com esta medida, a implantação da lei buscou possibilitar a promoção, proteção e/ou reparação daqueles que são vítimas de um racismo institucional, estrutural e estruturante, fomentando assim uma proposta de igualdade de oportunidades. Todavia, é preciso reconhecer que o Estado, ao subordinar o acesso às vagas a recortes socioeconômicos (ter estudado integralmente em escola pública), restringiu as vagas reservadas a condicionantes sociais e não raciais.

A supracitada lei, ao trazer no art. 3º que "Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência (...)." (BRASIL, 2012, Art. 3º), determinou que bastava a autodeclaração para o acesso às vagas reservadas, levando a adoção de diversas metodologias pelas instituições, conforme argumenta Oliveira (2019), dificultando uma padronização metodológica e abrindo espaços para que alunos não pertencentes aos grupos étnicos raciais, para quem se destinam as vagas, conseguissem burlar os editais. Afinal, "O princípio seria louvável em regimes nos quais a cidadania funciona plenamente, o que não é o caso nos países em construção democrática, nos quais as fraudes podem ocorrer (...)" (MUNANGA, 2019, p. 127). Soma-se a isso o fato de que começou a despontar diversas denúncias e queixas de que estudantes com fenótipo não negro estavam fazendo uso de tais vagas.

Nesta perspectiva, Santos (2020) argumentou que

> (...) o processo de implementação das Leis de Cotas vem demonstrando é que o uso exclusivo da autodeclaração tem facultado a alguns "espertalhões", aqueles adeptos da *Lei de Gérson,* autodecla-

> rarem-se negros (pretos e pardos) ou indígenas, mesmo não o sendo, para poderem acessar um direito que, em tese, não seria seu. (p. 22)

Assim, em 6 de abril de 2018, por meio da Portaria Normativa (PN) nº 4, o Governo Federal instituiu as comissões de heteroidentificação, complementares às autodeclarações, como forma de padronizar e controlar o acesso às reservas de vagas em concursos públicos, determinando a composição de comissões para analisar e validar a identidade racial declarada pelo candidato, agindo, portanto, como "agências regulatórias". Tais comissões se orientam pelo método de pertencimento racial empregado pelo IBGE, sendo a autoatribuição e a heteroatribuição aplicadas simultaneamente, e não considerando a dimensão biológica ou o discurso da ancestralidade.

Isso se justifica, pois o método de pertencimento racial empregado pelo IBGE é o de autoatribuição e heteroatribuição simultaneamente, e não identificação biológica, em conformidade com Nogueira (1985), que argumenta que "o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado como preconceito de marca [...]. e onde o preconceito é de marca, serve de critério o fenótipo ou aparência racial (...)." (p. 78 e 79)

Neste tocante a Orientação Normativa traz que

> Art. 2º Para concorrer às vagas reservadas a candidatos negros, o candidato deverá assim se autodeclarar, no momento da inscrição no concurso público, de acordo com os critérios de raça e cor utilizados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
>
> (...)

> Art. 3º A autodeclaração do candidato goza da presunção relativa de veracidade.
>
> § 1º Sem prejuízo do disposto no caput, a autodeclaração do candidato será confirmada mediante procedimento de heteroidentificação;
>
> § 2º A presunção relativa de veracidade de que goza a autodeclaração do candidato prevalecerá em caso de dúvida razoável a respeito de seu fenótipo, motivada no parecer da comissão de heteroidentificação. (BRASIL, 2018, Art. 2º e 3º)

Com base nessa legislação, cada instituição adotou, e vem adotando, formas distintas de promover a heteroatribuição, seja com bancas formadas no ato da matrícula, ou antes, mas sempre analisando fenotipicamente os candidatos, e não a sua origem e hereditariedade. Quanto a isso, Nunes (2018) pontua que devesse levar em consideração a responsabilidade procedimental, ou seja, de atendimento aos procedimentos descritos na legislação vigente, principalmente a responsabilidade social, evidenciando o combate ao racismo e ao preconceito e o impacto positivo que as comissões causam quanto às injustiças sociais.

É no tocante da atuação dos membros das comissões de heteroidentificação que alguns questionamentos são necessários, isso porque de acordo com os autores Sabatier e Mazmanian (1996), o comprometimento dos funcionários frente aos objetivos normativos é a variável que mais diretamente afeta a implementação de uma política. Desta forma, a compreensão, aceitação e experiências pessoais que os gestores institucionais e os membros das bancas têm para políticas afirmativas étnico-raciais são importantes variáveis na atuação das bancas.

Na mesma medida, apesar da PN 4 recomendar que a composição das mesmas "deverá atender ao critério da diversidade, garantindo que seus membros sejam distribuídos por gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade" (2018, Art. 4º), entende-se que nem sempre é possível garantir tal pluralidade, visto que muitas vezes não se encontra, nos quadros efetivos das instituições, essa diversidade, especialmente de cor. Considerando tudo isso, preocupa-se com as escolhas dos gestores para os membros das bancas e a atuação destes, especialmente porque uma das características do modo de atuar do racismo de marca, é a preterição (NOGUEIRA, 1985), ou seja, a identificação como pessoas negras ou não negras impacta nos modos como nos vemos, somos vistos e como estabelecemos nossas relações.

Tal debate fomenta o questionamento e análise referente às questões sociológicas, visto que identificar-se e ser atribuído a uma cor, uma raça, influencia diretamente na formação da identidade racial do sujeito, e estabelecer uma identidade negra implica em aceitar e perceber-se com a "ancestralidade africana como origem" (CARDOSO, 2018, p. 68). Nesse sentido, Gomes (2002) ilustra como identidade negra a visão do "eu" no outro, ou seja, uma construção social de como cada indivíduo se identifica a partir de sua relação com o outro e com a sociedade. Essa identidade depara-se com a ideia de pertencimento a uma cultura e a uma história, acometendo o indivíduo a toda carga emocional e social que essa identificação carrega em si. Em outro momento destacou ainda que

> A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2003, p. 171)

Sob tal perspectiva, Muniz acrescenta que a autoidentificação do candidato em negro ou negra é não puramente uma constatação. A autora defende que "A partir do momento que este enunciado é proferido, estamos atribuindo uma identidade a esse sujeito, identidade esta que é sócio-historicamente construída." (MUNIZ, 2009, p. 268). Ao se identificar enquanto negro (preto ou pardo) ou não no ato da inscrição, o candidato atua em um processo ritualístico no qual precisa se declarar e reconhecer sua declaração racial. Ou seja, firma-se um contrato com a instituição baseado em sua autodeclaração, em seu discurso. Segundo a autora, ao se declarar negro (a), o sujeito está reproduzindo uma performance, estabelecendo uma espécie de contrato social entre aquele que se afirma ser e as propostas ao mesmo. Ou seja, é no discurso de "ser negro" que se determina o compromisso entre as partes, que se estabelecem os direitos. Na mesma medida, Muniz (2009) acrescenta ainda que este discurso é performativo por poder ser revisto, ser mutável.

No entanto, Santana e Vaz (2018, p.44) pontuam que a autoatribuição do sujeito não altera a forma como este é percebido pela sociedade, reforçando que esse processo deve "fortalecer a diversidade e o reconhecimento do direito à diferença, bem como deve evitar arbitrariedades de identificações externas que tenha o propósito de discriminação rádica". Nesse sentido, torna-se desafio das comissões de heteroidentificação, formadas nas instituições, entender como se dá essa identidade negra, na sociedade em que está inserida, pelo olhar do outro e, muitas vezes, sendo este um olhar branco, especialmente por serem instituições que refletem o racismo estrutural reverberante em cidades interioranas e que, implícita ou explicitamente, interdita o percurso formativo de seus candidatos.

No que concerne ao referencial teórico-metodológico, este projeto é construído sob a luz dos estudos das relações étnico raciais e das

contribuições de Nogueira (1985) Munanga (2003), Gomes (2002), entre outros citados anteriormente. Tal referencial se justifica pois entende-se que a Lei n. 12.711/2012 busca alterar estruturalmente a sociedade à medida que age promovendo a igualdade e combatendo o preconceito racial, reparando e promovendo o grupo historicamente subordinado: a população negra. Ou seja, tal política vai ao encontro do afirmado por Nogueira que o "preconceito racial [...] é visto como um elemento cultural intimamente relacionado com o ethos social, isto é, com o modo de ser culturalmente condicionado que se manifesta nas relações inter-individuais, tanto através da etiqueta como de padrões menos explícitos de tratamento." (NOGUEIRA, 1985, p. 91). Neste sentido, busca-se em tais autores o suporte teórico-metodológico para compreender como o racismo, seja ele individualizado, institucionalizado ou estruturado podem ecoar nos pareceres e impactar na implementação da política.

Para Munanga (2003), a raça não é definida biologicamente, mas criada a partir de um conceito para se explanar acerca da diversidade humana. O autor continua: "é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação" (p. 6). Ele entende ainda o racismo como uma doutrina existencial das "raças hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (...)" (MUNANGA, 2003, p. 8), o que para ele justifica-se a conformidade entre a cor da pele e o direito às reservas de vagas. Na mesma medida, Hall (2018, p. 76-77) diz que "[...] a categoria 'raça' não é científica. 'Raça' é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo". Munanga (2003), acrescenta que o racismo é a tendência em classificar as características intelectuais e morais de um grupo, sendo que essas são consequên-

cias diretas de seus predicados físicos e biológicos.

Nesse sentido, é importante destacar que o maior desafio das comissões de heteroidentificação institucionais que atuam como averiguação racial complementar, está voltado a entender como se dá essa identidade negra, especialmente em instituições que refletem o racismo estrutural reverberante em cidades interioranas e que, implícita ou explicitamente, interdita o percurso formativo de seus discentes. Nessa perspectiva, compreende-se como Almeida (2020), ao afirmar que

> (...) o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2020, p. 50)

De fato, conceber o racismo como estrutural, na perspectiva defendida por Anthony Giddens (2009), onde as estruturas favorecem, mas não restringem, diz-se que se o racismo é regra, ele é também político e institucional. É neste sentido que se entende, como explica Laura López (2012), que racismo institucional, diferentemente de atos explícitos, opera de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, sendo menos identificável, mas não menos destrutivo. Ainda segundo a autora, o racismo institucional se concretiza de forma diferenciada em relação à distribuição de serviços, benefícios e oportunidades.

Nesse sentido, retoma-se Sílvio de Almeida que argumenta que "(...) é no interior das regras institucionais que os indivíduos se tor-

nam sujeitos, visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social" (ALMEIDA, 2020, p. 348-39). Com isso, identificar e compreender de que maneira o racismo institucional reflete nas considerações e análises das comissões complementares de averiguação racial se fazem urgente, considerando também a identificação e representatividade racial em uma instituição criada sob uma perspectiva da branquitude. Frankenberg (1995 apud BENTO, 2019) argumenta que por branquitude se entende um posicionamento de vantagens estruturais e privilégios raciais, estando ela, enquanto lugar de poder, articulando-se nas instituições e no imaginário social brasileiro.

CONCLUSÕES

Este estudo preenche uma lacuna de conhecimento na área e os resultados poderão apresentar novas perspectivas ou evidências. Isso porque para além de realizar o levantamento histórico da implantação de uma lei, este estudo busca compreender os obstáculos que operam na implementação da lei. Entendeu-se que ainda há muito a caminhar e a analisar, mas por meio desta análise conceitual e histórica, compreendemos a importância na manutenção da política afirmativa.

Por fim, tal pesquisa se faz fundamental por ter como foco analisar aspectos importantes de uma política pública implementada pelo Estado Nacional Brasileiro, que acaba atuando como pedagogo racial, estabelecendo e determinando a composição étnica, racial e cultural do país, a partir de ações que suscitam constante necessidade de reflexão e revisão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BENTO, C. Branquitute e poder – a questão das cotas para negros. *In*: SANTANA, B. (org.). **Vozes insurgentes de mulheres negras:** do século XVIII à primeira década do século XXI. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019.

BRASIL**. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm Acesso em: 05. set. 2021

BRASIL. **Orientação Normativa Nº 4, de 06 de abril de 2018**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014.Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=358755 Acesso em: 05 set. 2021

CARDOSO, J. Â. **A Literatura Na Indigência Negra**. Joinville: Clube dos Autores: 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=Iq9xDwAAQBAJ&pg=PA68&dq=%22identidade+racial%22&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjqpLmdtYvvAhUbIbkGHXDSCRIQ6AEwAHoECAMQAg#v=onepage&q=%22identidade%20racial%22&f=false . Acesso em: 19 fev.2021.

CARVALHO, J. J. Autodeclaração confrontada e punição de fraudes. Os avanços da igualdade racial na era das cotas. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**. Vol.5.n.9, 2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/REPECULT/issue/view/116. Acesso em: 17 mai. 2022

CRUZ, Á. R. de S. **O direito à diferença: as ações afirmativas**

como mecanismos de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência. 3.ed. Belo Horizonte: Arraes, 2009.

DURBAN. **Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância correlata**. 2001. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf Acesso em: 09 set. 2021

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GOMES, J. B. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade**: O Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**, v. 9, 2002. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392. Acesso em: 11 set. 2019.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1. Acesso em: 10 dez. 2019.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik; Tradução de Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 jan. 2022

LÓPEZ, L. C. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface**. Comunicação, saúde, educação. V. 16,

n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/hxpmJ5PB3XsWkHZNwrHv4Dv/?lang=pt Acesso em: 17 jul. 2020

MIRANDA, S. A. de. **Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais.** Belo Horizonte: autêntica; Ouro Preto: UFOP, 2010.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. (Palestra). 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, Rio de Janeiro, 05 nov. 2003. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MUNIZ, K. S.. Linguagem e identificação: performatividade, negros (as) e ações afirmativas no Brasil. **Sínteses** (UNICAMP. Online), v. 14, p. 262-295, 2009.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco:** estudos de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985

NUNES, G. H. L. Autodeclarações e comissões: Responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. IFRS: Canos, 2018.

OLIVEIRA, F. Inclusão do recorte racial/étnico no produto 4: 0156 – Combate à Violência Contra as Mulheres. In: GUACIRA, Myllena**. Texto base para a leitura de um PPA.** Instituto Cultiva – formação para a gestão participativa. Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, F. C. G. P. D. **O ingresso de negros/as nos cursos de graduação das universidades federais do Brasil**: análise da im-

plantação das comissões de heteroidentificação.2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

SABATIER, P. A.; MAZMANIAN, D. A. La implementación de la política pública: un marco de análisis. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **La implementación de las Políticas Antologías de Política Pública.** Editorial Porrua: México, 1996.

SANTANA, L. M; VAZ, S. As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais. In: **Heteroidentificação e cotas raciais:** dúvidas, metodologias e procedimentos. IFRS: Canoas, 2018

SANTOS, A. P. dos. As cotas raciais no país do futebol, onde muitos pardos são "gatos". **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura**. Vol.5.n.9, 2020. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/REPECULT/issue/view/116. Acesso em: 17 mai. 2022

CULTURAS E OS COSTUMES DOS POVOS ORIGINÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo Temático: Currículo, Metodologia e Práticas de Ensino

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Aline Martins Moreira[34]

Camila dos Santos Caberlon[35]

Alessandra Dias Botazini[36]

Adriana Cristina de Paiva Sales[37]

Celso Vallin[38]

RESUMO

Apresentar a história e cultura de alguns povos indígenas do Brasil para os alunos do ensino fundamental I é algo necessário e fundamental para a construção do conhecimento à respeito dessa parte da população brasileira que sofre com a discriminação, preconceito e a negligência por parte do governo com políticas públicas que não atendem às demandas de algumas tribos/povos. O objetivo do trabalho foi promover a diversidade cultural, através do tema contemporâneo transversal Multiculturalismo e respeito pela cultura indígena, ensinando sobre seus costumes, tradições e importância no nosso cotidiano, relacionando com os conteúdos de matemáti-

34 Estudante de graduação em Pedagogia a distância. Instituto Federal do Sul de Minas, Pólo Machado.
35 Estudante de graduação em Pedagogia a distância. Instituto Federal do Sul de Minas, Pólo Machado.
36 Estudante de graduação em Pedagogia a distância. Instituto Federal do Sul de Minas, Pólo Machado
37 Estudante de graduação em Pedagogia a distância. Instituto Federal do Sul de Minas, Pólo Machado
38 Estudante de graduação em Pedagogia a distância. Instituto Federal do Sul de Minas, Pólo Machado

ca e língua portuguesa. O presente trabalho apresenta um relato de experiência de uma prática pedagógica desenvolvida com uma turma do 1° ano do Ensino Fundamental I no mês de abril de 2022, quando é comemorado o dia dos povos indígenas no Brasil. Para desenvolver a atividade, foi utilizada a lenda da mandioca para dar início a uma aula dialogada sobre questões ambientais, divisão de trabalho em algumas tribos, alimentação saudável e o ensino da grafia e pronúncia da letra M. Em um segundo momento, foi trabalhado sequência numérica de 1 a 30 no contexto de matemática e para relacionar com os povos indígenas, foi utilizada a imagem de um personagem da Turma da Mônica que é indígena, o Papa Capim. Foi possível observar que os estudantes do primeiro ano compreenderam a importância de conhecer e respeitar as tradições e cultura dos povos originários do Brasil e que é possível trabalhar os costumes indígenas em diversos conteúdo da educação básica, relacionando aos temas transversais e ao tema contemporâneo transversal Multiculturalismo.

Palavras-chave: Povos originários. Mani. Lendas. Temas transversais. Prática de ensino.

INTRODUÇÃO

A Lei n° 11.645 de 10 de março de 2008 determina que é obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, no entanto, Rabesco (2014) afirma que ainda há defasagem do tema na formação de professores, assunto muitas vezes negligenciado na formação inicial. Compreender a cultura indígena desde as séries iniciais do Ensino Fundamental pode favorecer a desconstrução de estereótipos e pré-conceitos construídos e disseminados na nossa atual sociedade, principalmente em

relação aos negros e indígenas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental é comum que sejam desenvolvidas atividades relacionadas ao dia do índio. Recentemente (05/07/2022) o Congresso Nacional, derrubou o veto do presidente, e a lei passou a chamar o 19 de abril de *dia dos povos indígenas* (BRASIL.CÂMARA, 2022). Mas, quando este trabalho foi realizado, ainda chamavam de "dia do índio". Esse é um tema muitas vezes negligenciado, mas de suma importância para contextualizar a cultura dos povos indígenas com os temas transversais. Os temas contemporâneos transversais (TCT) contribuem para compreensão da realidade social e relacioná-los à cultura indígena pode levar estudantes a respeitarem a cultura brasileira em sua diversidade (TCT Multiculturalismo), problematizando questões ambientais com o meio de vida daqueles que tiram seu sustento direto da natureza (TCT Meio Ambiente), trazendo assuntos recentes como os problemas de saúde (TCT Saúde) de algumas tribos que estão em áreas próximas à mineração, principalmente da região norte do país, além de possibilitar tratar de educação alimentar e nutricional (TCT Saúde) a partir dos hábitos alimentares saudáveis dos indígenas, como o uso da mandioca na base alimentar.

Autores como Vera Maria Candau, Gimeno Sacristán trazem importantes contribuições, relacionando o Multiculturalismo com a educação, de forma a identificar os desafios para a prática pedagógica. Estes autores falam da necessidade de romper com o caráter padronizador e monocultural da educação, através do respeito à diversidade cultural como parte de uma visão democrática. Para Sacristán (2001, apud Candau, 2008), a modernidade fez com que a diversidade, em alguns casos, fosse padronizada, e em outros, fosse excluída da "normalidade" dominante. Ainda nesse sentido, Candau (2003, apud Candau, 2008) destaca que a dinâmica escolar precisa romper com a tendência homogeneizadora, já que trabalhar com a pluralidade e a diferença foi sempre um desafio

para a escola. Buscando um novo caminho para a prática pedagógica na relação entre cultura e educação, Goméz (1994) apud Candau (2008) traz o conceito de "cruzamento de culturas" como concepção da escola. Em que a principal responsabilidade desta instituição social é mediar de forma reflexiva as múltiplas influências exercidas pelas diversas culturas sobre os jovens e crianças.

Na BNCC, entre as 10 competências gerais da Educação Básica, encontra-se a competência de número 9 que aborda o multiculturalismo ao enfatizar a importância de, através do diálogo, empatia e cooperação, respeitar o outro e os direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade individual e grupal, seus saberes, potenciais e culturas, abolindo qualquer tipo de preconceito.

Já no estudo da aprendizagem socioemocional, no modelo chamado CASEL, fundado por Daniel Goleman, existem as cinco competências dessa aprendizagem que podem ser integradas às 10 competências gerais da Educação Básica da BNCC. São elas: autoconhecimento, auto regulação, habilidades de relacionamento, consciência social e tomada de decisão responsável. A competência da consciência social pode ser relacionada ao tema do multiculturalismo, tendo em vista que destaca a necessidade do sentido de "nós", reconhecendo-nos como uma coletividade que deve levar em consideração as pessoas de diferentes contextos sociais e culturais, buscando um comportamento social e ético.

Além disso, há os quatro pilares da educação do futuro que foram desenvolvidos na virada do século XX para o XXI por pesquisadores da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dentre estes pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, destacamos o pilar aprender a conviver. Este pilar estabelece relação com o multiculturalismo ao incentivar a construção de relacionamentos éticos, empáticos e valorosos que desenvolvam o respeito pelo pluralismo, pela paz e pela compreensão mútua.

Qual a importância de se trabalhar sobre a cultura indígena nas séries iniciais do fundamental? Os alunos compreendem a importância de respeitar os costumes e as culturas dos povos originários? Tendo em vista esses questionamentos, foi pensado o trabalho para observarmos através das falas dos estudantes e da professora se compreendem a história do ponto de vista dos povos indígenas e se respeitam os conhecimentos de parte dessa cultura que pode variar dependendo da região e da tribo.

O objetivo do presente trabalho foi promover o respeito e respeito pela cultura indígena e a diversidade cultural, através do tema contemporâneo transversal Multiculturalismo, ensinando sobre os costumes, tradições e importância no nosso cotidiano, relacionando com os conteúdos de matemática e língua portuguesa.

METODOLOGIA

O presente trabalho é um relato de uma prática que aconteceu em abril de 2022, próximo à data que comemora o dia do indígena. A atividade foi desenvolvida em uma escola pública mantida pelo município de Lavras, sul de Minas Gerais, que atende alunos da educação infantil até o ensino fundamental II. A atividade foi realizada com estudantes do 1° ano do fundamental. A prática em aula foi uma atividade desenvolvida pelas autoras como pré-requisito de uma disciplina do curso de Pedagogia a distância do Instituto Federal do Sul de Minas, campus Muzambinho, intitulada Prática dos Componentes Curriculares (PCC).

Foram realizados três encontros com duração de uma hora e meia cada. Nas atividades desenvolvidas, foram trabalhadas palavras que começam com a letra M no conteúdo de português e conceitos de sequência numérica no conteúdo de matemática, relacionando ao tema transversal Multiculturalismo e a importância de respeitar a cultura e os costumes dos povos originários.

Para iniciar o diálogo no primeiro encontro, foi oferecido um pedaço de bolo de mandioca aos estudantes, mas sem explicitar o que era feito, apenas foi dito que um de seus ingredientes era uma raiz muito utilizada pelos povos originários e que começava com a letra M. Após a degustação do bolo, foi lida a lenda da Mani do livro Lendas para crianças com ilustrações de Maurício de Sousa.

No segundo encontro foram trabalhadas a pronúncia e a grafia da letra M. Para essa atividade, foi levado impresso um texto da escritora brasileira Ruth Rocha, um poema intitulado Macaco. Cada aluno recebeu uma cópia e foram orientados que durante a leitura, circulassem as letras M que encontrassem no texto.

No terceiro encontro foi trabalhado o conteúdo de matemática. Foi elaborada uma tabela com uma sequência numérica de 0 a 30 e em cada quadrado foi colocado uma figura de um personagem da Turma da Mônica, sendo que, em alguns quadrados, foi deixado o espaço em branco. Para a atividade de matemática, foi utilizado um personagem da Turma da Mônica que é indígena, o Papa Capim. Foi informado que a turma do Papa Capim estava deslocada, que alguns amigos dele sumiram e que precisávamos da ajuda dos alunos do 1° ano para encontrá-los, que nessa atividade eles seriam os detetives e precisavam informar o número correspondente do indígena que estava faltoso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiro encontro

Ao comerem o bolo de mandioca, os estudantes apontaram vários comentários. Um disse que parecia estar comendo terra, após saber que era feito de raiz. Outro estudante disse que não fazia ideia do que era feito o bolo, mas queria mais outro pedaço porque estava docinho. Uma aluna disse que estava muito bom e que come-

ria mais. Alguns estudantes não aceitaram nem experimentar, uns alegaram que estavam satisfeitos e que queriam comer o lanche que a mãe mandou (bolachas e salgados industrializados) e outros apresentaram um certo receio e ao longo do desenvolvimento da atividade mostraram-se introvertidos e tímidos.

Após revelar que o bolo era feito de mandioca, grande parte dos alunos demonstraram expressões de espanto. Nenhum aluno da sala relatou que já havia comido mandioca no bolo, e sim que comiam frita ou cozida com a comida, mas nunca docinha como foi apresentado. Uma aluna ficou muito brava, veio até a frente para dizer que se sentia enganada, que não gostava de mandioca de jeito nenhum e que gostou do bolo, mas se soubesse que era de um alimento que ela não comia de forma alguma, jamais teria ingerido aquele bolo. A mãe desta nos relatou no dia seguinte que a menina chegou em casa muito entusiasmada, contando sobre a aula diferente e que gostou de comer o bolo feito com a raiz que ela tanto repudia. A mãe sugeriu que tivessem mais aulas como aquela, pois percebeu que a filha gostou muito e que a fez mudar de ideia sobre um alimento que antes julgava não ser tão saboroso.

Após consumir o bolo de mandioca, foi realizada uma conversa com os estudantes, questionando se sabiam sobre alimentação saudável, quais alimentos precisamos consumir com mais frequência e quais devemos consumir muito pouco. Os estudantes do primeiro ano relataram que doces fazem mal e que é preciso consumir frutas e verduras, apesar de alguns dizerem que achavam ruim.

Foi possível observar que os pequenos têm noção do que faz bem, mas insistem em dizer que o gosto não é bom. Grande parte relatou que come cenoura, beterraba e outros vegetais, mas que gostam mesmo é de batata, de preferência frita.

A má alimentação na infância pode acarretar problemas de saúde

como obesidade, hipertensão, diabetes e doenças infecciosas e carenciais. Essa situação pode ser resultante de uma série de fatores, entre eles, a mudança de hábitos das famílias que consomem muitos alimentos industrializados e ultra processados, outro fator é a influência da publicidade nas preferências alimentares das crianças, que acabam consumindo alimentos com conservantes e corantes e com pouco valor nutricional (ACCIOLY, 2009). Ao trabalhar os hábitos alimentares em sala de aula, usando os costumes de alguns povos indígenas, é possível demonstrar que alimentos frescos ou usados em preparos, como o bolo de mandioca, são mais ricos em nutrientes, que podem contribuir para uma vida mais saudável, fazendo menos uso de medicamentos, além de proporcionar uma aula diferenciada, trabalhando texturas, sabores, descobrimento de novos sabores e diversão.

A aula continuou com as questões envolvendo os temas transversais, como trabalho, gênero e meio ambiente, nas culturas indígenas. Os alunos foram questionados em relação ao trabalho desempenhado por alguns povos indígenas, como se organizavam e se, em casa, eles próprios ajudavam nas tarefas domésticas. Foi apresentada a questão da divisão do trabalho entre homens e mulheres em algumas aldeias indígenas, em que os homens são responsáveis pela caça e as mulheres pelo plantio das lavouras e coleta. Os relatos ouvidos em aula foram surpreendentes. Mesmo com pouca idade, muitos disseram que ajudam nos afazeres domésticos e que o pai e a mãe se revezam nos serviços de casa, como cozinhar e limpar a casa. As meninas enfatizaram mais que o serviço doméstico deve ser dividido, e não ficar somente a cargo da mãe.

Ao compreender a divisão dos trabalhos entre os gêneros, ainda percebemos a predominância do patriarcado nas famílias brasileiras, com relações assimétricas entre os gêneros, onde a mulher sofre sobrecarga com os afazeres domésticos (KON, 2002). Ao pro-

blematizar o tema transversal trabalho, relacionando-o à cultura de alguns povos indígenas, pode-se trabalhar diversas questões, como a desigualdade entre os dois sexos nas relações familiares, no ensino superior e nas diferenças salariais, proporcionando reflexões sobre igualdade de gênero.

Outro tema trabalhado nas conversas foi a questão ambiental. Os índios respeitam e ajudam a preservar o que resta de florestas no Brasil e que além da preservação ambiental, também preservam costumes e culturas que o sistema capitalista não valoriza como deveria. Nessa parte, o que se ouviu dos pequenos, foi sobre a educação ambiental tradicional, em que afirmaram que em casa separam o lixo para a reciclagem, fecham a torneira para escovar os dentes e tomam banho rápidos.

Segundo encontro

No segundo encontro alguns fizeram a atividade sem necessitar de ajuda, já reconhecendo com destreza a letra trabalhada na semana anterior, outros precisaram de ajuda pois não reconheciam a letra, mas todos fizeram.

Em seguida, a história sobre os povos indígenas do Brasil foi retomada, lembrando sobre a importância de respeitar as culturas desses povos e evidenciando que, na semana seguinte, iríamos celebrar o dia do indígena (19/04). Também foi recordado que há indígenas que vivem, e moram em florestas, onde existem muitos macacos, por isso o motivo do texto da Ruth Rocha.

Para formar leitores, é preciso incentivar a leitura e isso pode ser feito lendo textos e livros de autores que contribuem para um processo de aprendizagem significativa, como a autora brasileira Ruth Rocha. Para Carleto e Guimarães (2017), o professor da educação básica influencia mais na leitura que os responsáveis pelas crianças, despertando o interesse pelas obras literárias lidas e indicadas em sala de aula.

Após a leitura do texto da Ruth Rocha, foi entregue um material impresso com o M em pontilhados e solicitado que passassem o lápis por cima do pontilhado para praticar a grafia da letra M. Alguns relataram que isso era atividade da educação infantil, que fizeram essa atividade durante o período da pandemia, em que estudavam de forma remota. Porém, quatro estudantes apresentaram muita dificuldade para desempenhar a tarefa, precisando de auxílio.

Na folha impressa também havia palavras de origem tupi-guarani que são usadas no nosso cotidiano e que começam com a letra M. Nessa atividade foi deixado um espaço em branco para preencherem com a letra M. Nesse momento foram mais alunos que solicitaram ajuda, em alguns casos o M ficou um pouco ilegível, mas a maioria dos alunos preencheu de forma correta e legível.

Terceiro encontro

Na sala de aula há um quadro impresso com os números e fixado na parede ao lado da lousa. Alguns estudantes conseguiram preencher sozinhos os numerais que estavam faltando, outros se dirigiram a esse quadro para verificarem a sequência e/ou grafia dos numerais.

Cinco alunos apresentaram muita dificuldade em preencher a tabela, não sabendo qual era o número que sucedia naquela sequência ou não sabiam a grafia de alguns numerais. Mesmo quando era indicado o quadro numérico na parede, eles não conseguiam localizar qual era o numeral que estava faltando. Com alguns alunos foi preciso escrever em um rascunho para copiarem na folha impressa. Os numerais que apresentaram maior dificuldade para serem escritos foram os números 5 e 8.

Na atividade de matemática mais alunos solicitaram ajuda, quase metade da sala pediu para ajudar, o que demandou um certo tempo para desempenhar a atividade. Em seguida, eles coloriram os

personagens que estavam no material e lemos juntos a sequência numérica completa.

Para Masola e Allevato (2019), o ensino da matemática precisa ser revisto pelos professores regentes de sala, ao lecionar o conteúdo de matemática, muitas vezes o professor não contextualiza o conteúdo, não relaciona a matemática com outras matérias e utiliza estratégias pedagógicas ineficientes, resultando em um desinteresse do aluno a essa matéria. É preciso uma reformulação do ensino de matemática para tornar a construção do conhecimento dessa matéria mais eficaz.

Nesse encontro os estudantes advertiram várias vezes sobre a terminologia usada para falar dos povos originários, sempre evidenciando que o termo correto era povos indígenas e não índios. Na semana anterior ao desenvolvimento desta atividade a professora regente trabalhou a semana toda com eles sobre o termo, orientando-os que índio é da Índia e não é o caso dos nossos povos aqui no Brasil. Foi interessante perceber o quão significativo foi essa explicação para os alunos, já que falavam demonstrando expressões de advertência quando usada a palavra índio.

CONCLUSÕES

Foi possível observar o interesse dos estudantes ao se trabalhar sobre as questões indígenas e que a atividade proporcionou conhecimento sobre diversidade cultural, através do tema contemporâneo transversal Multiculturalismo e respeito pela cultura indígena, que houve construção do conhecimento sobre seus costumes, tradições e importância no nosso cotidiano, relacionando com os conteúdos de matemática e língua portuguesa.

Após desenvolver as atividades na escola, foi possível observar também que após o período da pandemia, quando ficaram realizando somente atividades de forma remota, em casa, aumentou a

desigualdade de aprendizagem. Haviam famílias que não tinham acesso *online*, pela internet, ou, seu acesso era difícil, inconstante, ou com somente um único aparelho para uso de muitas pessoas da família. Estudantes cujas famílias puderam acompanhar e realizar as tarefas propostas para serem feitas de forma remota, apresentaram facilidade na identificação da letra M no poema da Ruth Rocha e escreveram a letra M com menos dificuldade. Na matemática, os estudantes que a professora relatou terem participado com mais afinco nas atividades remotas, identificaram o antecessor e o sucessor da sequência numérica proposta na tabela elaborada para atividade.

Foi possível observar que os estudantes do primeiro ano compreenderam a importância de conhecer e respeitar as tradições e cultura dos povos originários do Brasil e que é possível trabalhar os costumes indígenas em diversos conteúdo da educação básica, relacionando aos temas transversais e ao tema contemporâneo transversal Multiculturalismo.

REFERÊNCIAS

ACIOLLY, Elizabeth. A escola como promotora da alimentação saudável. **Ciência em tela**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53438517/A_escola_como_promotora_da_alimentacao_saudavel-libre.pdf?1496951941=&response-contentdisposition=inline%3B+filename%3DA_escola_como_promotora_da_alimentacao_s.pdf&Expires=1684646478&Signature=MwVBdjVYhlXwGwJ5-~mtXHNpWSJ3FndNYD0MuBoCo4Adb51NPL69r057V3js5uI8s0UlFJ2VS5HrQ4gFq2jTMx9YikZ4yvZybvPMQ0zHZM31ocp1g5MX7wADTPumaQOSJD84ve2F82aplU1XPecABqtVPz9ui48zYW1b9jDO-3tyE5RRUg2FuQB7JdOr0rFhQtRULOAZtjNHGj~HnSLVznST-CBh09sGn~v6b~DejI0LR3tHhna1LvZwOOGEXq8TIVzM~OAe-

PbaoLIT1sihsxBIiATO5mngfUg0MRsrXonOFqDrrOYGeUg9iQ6~UG33ZOGpePdtZT6Yrsb1MlDFmYbg__&Key-PairId=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 20 mai 2023.

BRASIL.**CÂMARA dos Deputados**. Nova lei denomina o 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas, em substituição a Dia do Índio. Fonte: Agência Câmara de Notícias. 11/07/2022. Disponível em https://www.camara.leg.br/noticias/896465-nova-lei denomina--o-19-de-abril-como-dia-dos-povos-indigenas-em-substituicao-a--dia-do indio/. Acesso em 12 mai.2023

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas, v. 2, p. 13- 37, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1947626/mod_resource/content/1/Texto%203. pdf. Acesso em: 21 abr. 2022.

CARLETO, Eliana Aparecida; GUIMARÃES, Selva. Literatura infantil na sala de aula: experiências com obras literárias de Ruth Rocha. **Ensino em Re-Vista**, v. 24, n. 1, p. 244-266, 6 mar. 2017. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlandia. http://dx.doi.org/10.14393/er-v24n1a2017-11.

CASEL – **Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning**. Disponível em: https://comunidade.escolasconectadas.org.br/mod/book/view.php?id=30741&chapterid =22108. Acesso em: 12 abr. 2022.

DELORS, **Jacques.** Educação: um tesouro a descobrir. Brasília: Setor de Educação da Representação da Unesco no Brasil, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 12 abr. 2022.

KON, Anita. A economia política do gênero: determinantes da divisão do trabalho. **Revista de Economia Política**, vol. 22, nº 3 (87), pp. 473-490, julho-setembro/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/wnJNrxQQnVNgjjCM5jy7x5k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

MASOLA, Wilson de Jesus; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Dificuldades de aprendizagem matemática: algumas reflexões. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 3, n. 7, p. 52-67, jan./abr. 2019.

RABESCO, Rafaela. O ensino de história e cultura indígena na escola: os desafios da formação e da prática educativa através da musicalização. **Moitarã**, v. 2, n.1, p. 46-55, nov-dez, 2014. Disponível em: http://fundacaoarapora.org.br/moitara/wpcontent/uploads/2016/02/46-o-ensino.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

SOUSA, Maurício de. **Turma da Mônica:** lendas para crianças. Barueri: Editora Girassol, 2020. 157 p.

MULTIPLICAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Eixo Temático: Formação inicial, continuada e valorização dos profissionais de educação

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Vanessa Nogueira Oliveira[39]

Maria Eduarda Pereira Martins[40]

Andréa Cardoso[41]

José Carlos de Souza Júnior[42]

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência da intervenção didática realizada pelo PIBID-Matemática junto a estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, a partir da demanda da escola-parceira do projeto sobre a defasagem na aprendizagem em relação à operação de multiplicação de números inteiros. A tabela pitagórica em conjunto com a estratégia da utilização de jogos foi utilizada para promover a consolidação da operação básica e suas propriedades.

Palavras-chave: Formação de professores; Iniciação à docência; Ensino de matemática.

39 Graduanda de Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
40 Graduanda de Licenciatura em Matemática. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
41 Professora Doutora Associada do Departamento de Matemática da UNIFAL-MG
42 Professor Doutor Titular do Departamento de Matemática da UNIFAL-MG

INTRODUÇÃO

Atualmente a dificuldade dos estudantes do Ensino Médio em realizar operações básicas tem sido detectada na disciplina de Matemática, muitas vezes com origem nos métodos de ensino mecânicos utilizados nos anos finais do ensino fundamental, o que dificulta a consolidação dos conceitos envolvidos nas quatro operações (PEREIRA, 2016).

A análise dos dados do Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica (SAEB) permite inferir sobre a efetividade da aprendizagem dos estudantes no universo das escolas brasileiras. Os resultados da avaliação em larga escala de 2021 foram recentemente divulgados e revelam o impacto do fechamento das escolas em virtude do isolamento social causado pela situação de pandemia da COVID-19 no ano de 2020. O ensino médio é a etapa mais problemática, na avaliação de 2021, apenas 5% dos estudantes concluíram essa etapa com aprendizado adequado em matemática, em 2019 eram 7%. Pode-se inferir que a maioria dos estudantes não é capaz de resolver problemas com operações fundamentais com números naturais. A análise destes resultados deve orientar o trabalho do professor com relação aos conhecimentos que os alunos não desenvolveram.

O impacto na aprendizagem e a continuidade dos estudos é maior nas escolas públicas, Pereira (2022, p.19) afirma que "[...] as defasagens de aprendizagem foram os casos dos alunos que não realizaram as atividades propostas, não tiveram esse convívio com o ensino remoto e as aulas online. Assim, ficaram afastados do conteúdo e das aprendizagens [...]".

Faz-se necessário assim, intervenções didáticas que visem consolidar conceitos específicos identificados como defasagens de aprendizagem. Neste sentido, a intervenção didático-formativa (IDF), conforme entendida por Franco, Longarezi e Marco (2019),

consiste em não só transmitir conteúdos escolares e sim saber orientar o aluno para o pensar-agir.

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma intervenção didático-formativa junto a estudantes do Ensino Médio, tendo como tema central o uso da Tabela Pitagórica na consolidação de propriedades de multiplicação dos números inteiros.

MATERIAL E MÉTODOS

A Escola Estadual Samuel Engel, localizada na cidade de Alfenas-MG, parceira do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), apresentou ao subprojeto Matemática a demanda por atividades didáticas para consolidação da operação de multiplicação com números inteiros junto a turmas do Ensino Médio que apresentavam dificuldades em resolver problemas que envolviam a aplicação direta da tabuada.

Em uma reunião semanal do PIBID, a partir de uma discussão coletiva dos oito professores em formação, o professor-supervisor da escola, o docente coordenador e uma docente colaboradora, foi decidido que para atender a demanda seria planejada uma IDF utilizando material manipulável com estratégias de jogos, para promover a interação e o pensar-agir dos estudantes.

Uma Tabela Pitagórica (Figura 1), também conhecida como Tábua de Pitágoras, foi produzida no âmbito do subprojeto, como experiência de produção de material didático para os professores em formação. A tábua foi elaborada com o objetivo de evidenciar as propriedades da multiplicação e estimular o desenvolvimento de estratégias para realização de cálculos mentais.

A intervenção foi realizada em quatro turmas do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, totalizando 180 estudantes, em três

aulas de 50 minutos. As atividades realizadas são apresentadas na Tabela 1.

X	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Figura 1: Tabela Pitagórica. À esquerda o material didático utilizado, ao centro as propriedades da multiplicação em destaque, à direita situação de aplicação do jogo.

Fonte: dos autores.

Tabela 1: Atividades Realizadas

Etapas e regras	Desenvolvimento
Aula 1: Jogo para completar a tabela	A turma foi dividida em grupos por fileiras, cada integrante respondia, em sua vez, a multiplicação sorteada.
Regras do jogo	1 ponto para cada resposta correta, e um ponto extra caso encontrasse outra multiplicação com o mesmo resultado e, em caso de resposta incorreta, outra equipe poderia responder.
Aula 2: Preenchendo a Tabela Pitagórica	Cada estudante completa sua tabela individualmente,
Aula 3: Análise das propriedades	Resumo das propriedades da multiplicação de números inteiros, além da aplicação em cálculos e resolução de problemas.

Tabela 1: Sequência Didática aplicada para consolidação das propriedades da multiplicação utilizando a Tabela Pitagórica.

Fonte: dos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação sistemática da aplicação da atividade revelou diferentes perspectivas quanto à maneira como as propriedades

eram ou não visualizadas, de acordo com as turmas. Também percebeu-se a dificuldade de alguns estudantes na própria tabuada, como por exemplo, alunos que utilizaram a calculadora do celular, ou recorriam a contagem das multiplicações nos dedos, outros precisavam da ajuda dos colegas da equipe visando buscar uma pontuação superior, o que caracteriza que os alunos levaram em conta mais o ganho do jogo do que a própria aprendizagem, nos casos das turmas mais competitivas.

Nas turmas de segundo ano, vários alunos apresentaram dificuldade em visualizar a comutatividade na operação de multiplicação, por exemplo, não percebiam no momento de preencher a tabela que 7 x 6 e 6 x 7 tinham o mesmo resultado, diferente da turma de terceiro, que rapidamente identificou a propriedade comutativa da multiplicação. Contudo, conforme a tabela foi sendo completada, a comutatividade do produto foi sendo percebida pelas turmas do segundo ano. Destacamos que em uma das turmas do segundo ano, dos 35 estudantes cerca de 17% dos alunos não identificaram a comutatividade durante a realização da dinâmica, ao contrário da turma de terceiro ano, na qual apenas 3% dos alunos tiveram a mesma dificuldade. Entretanto, um dos estudantes do terceiro ano não soube encontrar outra multiplicação que tivesse o mesmo resultado de 7 x 0, não compreendendo o conceito da multiplicação por zero.

Na Tabela Pitagórica é possível visualizar, conforme destacado na Figura 1, as seguintes propriedades: na diagonal destacada em rosa, estão localizados os números quadrados perfeitos, que consistem em números que resultam da multiplicação de um número por si mesmo. Também identifica-se a simetria da tabela analisando os números acima e abaixo da diagonal. Em outros tons de cor, destaca-se o elemento neutro, o elemento nulo e os resultados das outras multiplicações.

CONCLUSÕES

Na aplicação da IDF realizada pelos professores em formação foi evidenciada a defasagem por parte de alunos das séries finais do Ensino Médio, em conteúdo que deveria estar consolidado entre o 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Ainda, pode-se associar tal dificuldade também à interrupção dos estudos durante a pandemia em 2020 e 2021.

Por outro lado, a partir da demanda específica apresentada pela escola-parceira por consolidar as propriedades da multiplicação com estudantes do Ensino Médio, foi possível desenvolver uma atividade que ampliou o conhecimento dos professores em formação e oportunizou a prática docente e o contato direto dos discentes de graduação com o ambiente escolar e interagir com os estudantes.

Por fim, conclui-se que, para consolidar esse e outros conteúdos matemáticos, é necessário avaliações diagnósticas e seria interessante oportunizar um acompanhamento matemático aos estudantes, com foco em dificuldades específicas, como é feito nas atividades PIBID.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. **A unidade teórico-prática da intervenção didático-formativa no contexto da docência**, Bauru, v.25, n.3, p.705-723, 2019.

PEREIRA, J. M. **Defasagem, aprendizagem e ensinagem apresentadas durante e após a pandemia**. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa

Maria, 2022.

PEREIRA, M. F. **Dificuldades nas operações de multiplicação e divisão: uma proposta de atividade baseada na história da matemática.** 71f. Monografia (Graduação) Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto, 2016.

O ENFERMEIRO AUXILIANDO NO CONTEXTO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Iasmin Caroline Devechi Ribeiro

Isabela Catarina Fortunato Da Silva

Maria Vitória Módena Da Silva

Micheli Patrícia De Fátima Magri

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento e prejudica diretamente o potencial de comunicação, interações sociais e os movimentos autônomos. Objetivou-se realizar uma revisão de literatura para saber se os professores estão preparados para lidar com crianças com TEA e suas famílias, e qual é a assistência do enfermeiro nesse processo. Trata-se de uma revisão de literatura, cuja fundamentação teórica foi realizada através de artigos científicos. Discute-se que a aprendizagem de crianças com TEA baseia-se no profissional especializado. O desenvolvimento da criança depende do comprometimento do professor, e assim ele deverá elaborar novas metodologias de trabalho. O papel do enfermeiro é desenvolver ações com visão holística, analisando essa criança por completo, sabendo que não só o corpo físico deve ser tratado, mas também os aspectos como o emocional, mental, espiritual e social. Conclui-se que os professores não se encontram preparados para receberem alunos com TEA, e o profissional de enfermagem deve possuir conhecimento teórico suficiente para identificar os sinais evidentes do TEA, saber orientar a família em relação a interação social e prestar o atendimento adequado e integral ao paciente.

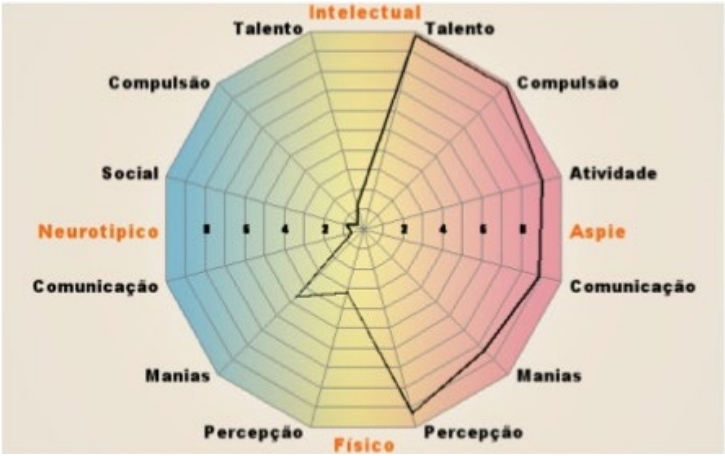
Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Enfermeiro. Aprendizagem. Professores. Leis.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), modificação do neurodesenvolvimento, afeta a capacidade de comunicação e interação social dos indivíduos, por meio de complexos fatores etiológicos e multicasuais (CARVALHO; IGNÁCIO; MAGRI, 2022), como o fator genético, idade materna e paterna acima de 40 anos, prematuridade, malformação do sistema nervoso central, infecções congênitas e outras ocorrências de histórico gestacional (OLIVEIRA, 2021; SANTOS, 2020).

Pode apresentar seus sinais nos primeiros anos de vida infantil, enquanto em outras, será percebido a partir dos 12 meses (XAVIER; SILVA, 2022; COUTO *et al.,* 2019), ou ainda na idade pré-escolar ou escolar quando inicia-se efetivamente as interações sociais (ARAUJO; CHAVES, 2019).

Figura 1: Teia de áreas com a possibilidade de ser atingidas pelo TEA, em diferentes graus.



Fonte: Aspie-Quis, (2023).

No campo assistencial à saúde, o enfermeiro acompanha o processo de crescimento e desenvolvimento das crianças por longo período, na puericultura (FILHO *et al.,* 2020; MARTINS; LÓPEZ, 2019), observando os padrões restritos, repetitivos, estereotipados, interesses e atividades (MOTA, 2021), levando a suspeitar do TEA, promovendo assim o atendimento integral intersetorial e interdisciplinar entre educação e saúde (MAGALHÃES, 2020), possibilitando o desenvolvimento bio-piso-social (SILVA, 2019).

A escola promove o desenvolvimento pessoal e o aprimoramento de déficits através do convívio com outras crianças (SANTOS *et al.,* 2020), mas deve promover o desempenho das habilidades e funcionalidades infantil nas diferentes formas de aprender (BARBOSA; NUNES, 2019), assim é necessário a adaptação das estratégias pedagógicas para maximizar os ganhos dessas crianças (SANTOS *et al.,* 2020). Nesse contexto, o enfermeiro pode atuar auxiliando na analise individual para a assistência articuladora.

Para isso é necessária uma assistência qualificada, onde o enfermeiro irá facilitar o acesso às informações sobre o transtorno para familiares e professores (CUNHA, 2021) e promover ações que proporcionem o bem-estar da criança direcionando-os aos serviços de saúde essenciais e informações especializadas dos diferentes níveis do espectro (DAVID, 2023; ANJOS, 2019), grau de apoio requerido nas atividades (CHIQUEIRA, 2020).

Esse trabalho justifica-se por hoje se constatar o TEA com altos índices de incidência (ROCHEL *et al.,* 2020). O transtorno passa a ser alvo de discussões e estudos, no qual a comunidade científica tem dedicado espaço para investigação de intervenções eficazes e comprovadas que garantam maior qualidade de vida, seja no seio familiar ou escolar (BOTTEMA-BEUTEL; KIM, 2021), garantindo um desenvolvimento bio-piso-social da pessoa com autismo (CANNON *et al.,* 2021; SALGADO-CACHO, *et al.,* 2021)

Objetiva-se com esse estudo realizar uma revisão de literatura visando descrever métodos que a enfermagem pode auxiliar no cotidiano escolar das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e abordar sobre a importância da relação escola-família-e-quipe de saúde.

METODOLOGIA

O presente estudo será realizado através de uma pesquisa de revisão bibliográfica de 42 artigos científicos com as bases do *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e Google Acadêmico, buscando informações claras e precisas sobre crianças escolares com TEA.

Foi estabelecido o período de publicação das obras e artigos a serem consultados no período de 2016 e 2023, em português e inglês, considerando que se configuram fontes de informações atuais e confiáveis. Além de uma reflexão sobre quatro leis brasileiras que tratam sobre o tema.

Foi elencado onze Intervenções Práticas baseadas em evidências em escolares com TEA.

RESULTADOS

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a prática baseada em evidências é recomendada para pessoas com TEA. Dentro desta categoria, encontram-se intervenções como:

Tabela 1: Intervenções Práticas baseadas em evidências em escolares com TEA.

Intervenção	Aplicações	Autor
Intervenções baseadas no antecedente (ABI)	Modificações realizadas no ambiente/ contexto em uma tentativa de alterar ou moldar o comportamento de um aluno, após a realização de uma avaliação funcional do comportamento	HALEY; HEICK; LUISELLI (2010).
Comunicação Alternativa e Aumentativa	Ensinam o uso de um sistema de comunicação que não seja vocal, incluindo sistemas de comunicação não assistida (linguagem gestual e gestos), assistida (troca de objetos/imagens ou apontamento para letras), com baixa tecnologia (dispositivos de geração de fala) e de alta tecnologia (telefones, tablets sirvam de Aparelhos Geradores de Voz).	CARR; FELCE, (2007).
Cognitivo Comportamental/ Estratégias de Instrução	Os alunos são ensinados a examinar seus próprios pensamentos e emoções (raiva ou ansiedade) e depois usar estratégias passo a passo para mudar seu pensamento, comportamento e autoconsciência.	DAVIS et al. (1992)
Instrução Direta	Abordagem sistemática do ensino à pequenos grupos de alunos e um pacote instrucional sequenciado que utiliza protocolos ou aulas com script, direcionado ao aluno, e emprega correções sistemáticas e explicitas de erros para promover o domínio e a generalização.	MCCONACHIE et al. (2014)
Ensino por tentativas discretas	Uma abordagem institucional individual usada para ensinar habilidades de maneira planejada, controlada e sistemática, caracterizada por tentativas repetidas ou agrupadas que têm começo, meio e fim definidos.	GUERRA, (2015)

Exercício e Movimento (EXM)	Usa o esforço físico (esportivas/ recreativas) e/ou movimentos corpo/ mente (artes marciais/ioga) objetivando uma variedade de habilidades e comportamentos.	CANNELLA-MALONE.; TULLIS.; KAZZE, (2011)
Avaliação Funcional do Comportamento	Descreve o comportamento interferente ou problemático, identificar eventos antecedentes e consequentes que controlam o comportamento, desenvolver uma hipótese da função do comportamento e testar a hipótese.	CAMACHO et al. (2014)
Intervenção Mediada por Música (MMI)	Usa a música como um recurso essencial no relacionamento terapêutico, com o uso planejado de músicas, entonação melódica e/ou ritmo para apoiar o aprendizado ou desempenho de comportamentos e habilidades-alvo em contextos variados.	KERN; WOREL; ALDRIDGE, (2007)
Intervenção Implementada por pais	Os profissionais ensinam os pais em formato individual ou de grupo, através de instruções didáticas, discussões, modelagem, treinamento ou feedback de desempenho.	OLIVEIRA (2017)
Autogerenciamento (SM)	Ensina os alunos a regular, de forma independente, seu próprio comportamento, discriminando entre comportamentos apropriados e inadequados, é frequentemente usado em conjunto com outras práticas baseadas em evidências, incluindo intervenções mediadas por tecnologia, modelação, vídeo modelação e suporte visual.	CRUTCHFIELD et al. (2015)

Integração Sensorial	É a capacidade de uma pessoa de processar e integrar internamente informações sensoriais de seu corpo e ambiente, incluindo informações visuais, auditivas, táteis, proprioceptivas e vestibulares, através de atividades personalizadas que desafiam o processamento sensorial e o planejamento motor, incentivam o movimento e a organização própria no tempo e no espaço.	SCHAAF et al. (2014)
Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação	*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (*TEACCH), criado para utilizar imagens passo-a-passo de uma atividade para a interação entre pensamento e linguagem.	MACHADO, 2019
Sistema de Comunicação de Troca de Figuras.	Picture Exchange Communication System (PECS) É usado para comunicação de pessoas com comunicação restrita	MACHADO, 2019

Fonte: Próprio autor, (2023).

DISCUSSÃO

ASSISTÊNCIA DA ENFERMAGEM COM PACIENTES COM TEA

A Assistência de Enfermagem à criança autista é baseada na escuta qualificada, uma vez que esses profissionais são os olhos e ouvidos da equipe de saúde e a voz para os pais e professores (SILVA, 2019), tornando-se um elo entre a equipe multiprofissional e os cuidadores da criança autista (GOMES, SILVA; MOURA, 2019), pois devem assistir e acompanhar a criança, desde o diagnóstico até o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2021), promovendo as relações sociais, a linguagem e a coordenação motora(SILVA *et al.,* 2019), bem como apoiando a família em cada situação vivida e aos de-

safios encontrados no processo de cuidar (CARVALHO; IGNÁCIO; MAGRI, 2022).

Para isso há a necessidade de um olhar cuidadoso, desprovido de preconceitos, atento às necessidades do outro e ao seu sofrimento, visto que na maioria das vezes haverá a dificuldade de expressão oral por parte do autista, cabendo ao enfermeiro a escuta e prestação de assistência holística (MAGALHÃES, 2020).

É fundamental que o enfermeiro não perca de vista a sua reflexão e senso crítico construtivo, para auxiliar suas ações no sentido de desenvolver inclusive políticas públicas fundamentadas em nível de caráter científico e refletir a importância do seu papel durante a assistência e na educação (CALDAS, 2023).

Para isso, deve estar atento às preocupações dos pais ao prestar assistência, o que requer uma abordagem humana e com qualidade (MAGALHÃES, 2020), empregando as Lei nº 12.764 e Lei nº 13.146.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegura a inclusão nas classes de ensino regular, com a devida supervisão por acompanhante especializado, quando necessário (BRASIL, 2012).

Já a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que destina assegurar e a promover condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

MÉTODOS PARA AUXILIAR NO COTIDIANO ESCOLAR

É interessante entender que a rotina é capaz de ajudar crianças com Transtorno do Espectro Autista em seu processo de ensino.

A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde são adquiridos princípios e regras estabelecidas para a convivência. É normal que qualquer aluno tenha posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, mas no autismo isso pode causar grandes prejuízo (SILVA; FERREIRA, PORTUGAL, 2019).

Possibilidades de autonomia e liberdade para expressar-se devem ser apresentadas a criança com TEA. Estabelecer uma rotina e antecipação visual para que ela possa orientar-se e preparar-se para as atividades e eventos na escola é muito importante, como também, mostrar-lhe visualmente como se comportar por meio de regras da sala, fazer um planejamento pautado em atividades voltadas para as suas potencialidades e possibilidades cognitivas e sensoriais também são atitudes muito úteis para aprendizagem (MACHADO, 2019).

Entretanto, é um grande desafio a inclusão de crianças com TEA na escola, acredita-se que na graduação estes assuntos não são tratados com devida importância e os professores mesmo em formação contínua ainda apresentam dificuldades em lidar com estas pessoas.

É importante mencionar qual o público alvo da educação especial segundo o Decreto Nº 7.611 de 2011, definido no § 1 o no art.1º "Para fins deste Decreto, considera-se público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação", sendo assim o aluno com TEA tem direito ao atendimento em salas multimeios com profissionais capacitados, e este atendimento acontece paralelamente com a professora regente, família e profissionais envolvidos (SILVA; FERREIRA, PORTUGAL, 2019).

O olhar atento do professor será o diferencial nesse processo. Mas sabemos que a avaliação é um processo contínuo, dinâmico, diário e atento. Perceber as crianças tanto na educação infantil

como no ensino fundamental é de muita importância. É este olhar que irá perceber no cotidiano escolar todas as formas de exclusão também, cabendo ao professor integrar e propiciar métodos que integrem todos em todas as suas especificidades (SILVA; FERREIRA, PORTUGAL, 2019).

A legislação vigente indica às instituições a terem professores de ensino regular preparados para auxiliar os alunos com necessidades especiais a se integrarem nas turmas comuns. O professor e o responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem coordenar juntos o trabalho e planejar as atividades da melhor forma para que o aluno consiga acompanhar o restante da turma (MACHADO, 2019).

Para isso, é indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só dessa maneira ele será capaz de planejar suas ações de modo que a criança não seja vítima de atos discriminatórios. Logo, para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo. É muito importante que o profissional tenha sensibilidade para poder promover em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e na aprendizagem. Entretanto, percebe-se a falta de capacitação de alguns professores, além da falta de recursos escolares que também é frequente ,e nota-se que a inclusão, dia-a-dia que passa está mais à frente nas escolas e, com ela, torna-se necessário a busca pelo conhecimento para estar preparado para estes alunos, e a partir daí, buscar tornar a vida dos mesmos, ao menos, maleável e, concretizando assim, a estabilidade social, a busca pela socialização de crianças com TEA, ajudar na socialização é a chave principal (OCTAVIO; EVARISTO; CARVALHO, 2018).

Diante disso, cabe aos governantes priorizar a rede de ensino para a educação de crianças com TEA, onde haja estrutura, am-

biente, metodologia, participação da família no ambiente escolar e profissionais qualificados que saibam trabalhar e estimular seus alunos. Portanto, para obter resultados no desenvolvimento da criança com TEA é necessário a colaboração de todos, pois o que for trabalhado com a criança, as pessoas que estiverem ao seu redor, darão continuidade no trabalho umas das outras, proporcionando continuidade em atividades e técnicas, para assim estimulá-las sempre que possível (MARIN, 2021).

Sabe-se que para ter aprendizagem de qualidade, o necessário é a comunicação e a interação, pois a criança aprende com o meio, e como no caso do autismo a principal dificuldade é a comunicação, o seu desenvolvimento tende a ser lento e repetitivo. A aprendizagem de crianças com TEA baseia-se no profissional especializado. O desenvolvimento da criança depende muito do comprometimento do professor, e para isso seja uma vertente positiva, e assim o professor deverá elaborar novas metodologias de trabalho (PIECZARKA; VALDIVIESO, 2021).

Cabe à escola priorizar a qualificação do professor que irá trabalhar com está criança, não somente na hora da contratação, mas também preparar os profissionais que estão mais tempo também, pois o professor além de transmitir o conteúdo terá que interagir a criança com o meio no qual ela está inserida, além de ser responsável pela aprendizagem desta criança. Logo, é de grande importância o preparo de pessoas, principalmente aqueles que irão trabalhar com a criança portadora de TEA, por não se relacionar, ter dificuldade na linguagem e em alguns casos serem até agressivo, o contato com elas torna-se difícil e por isso requer paciência, cuidado e dedicação, pois é um trabalho contínuo repetitivo, mas de recompensas satisfatórias (PIECZARKA; VALDIVIESO, 2021).

O educador deve estar preparado para manejar os recursos que dispõe a escola, sua sala de recurso e o conhecimento adquirido em capacitação, para realizar a educação do indivíduo de forma

que ele atinja a meta estabelecida. Seu papel é estimular a criança para a formação do conhecimento. Para que a educação de crianças com o TEA tenha um resultado proveitosos, faz-se necessários que a forma de ensinar seja separada para lidar com a diversidade que há nas salas de aula a fim de acolher adequadamente as manifestações do transtorno (MARIN, 2021).

Neste caso, para autistas não verbais ou com comunicação não funcional, torna-se indispensável seu uso nas terapias, nas escolas e na residência das pessoas com autismo. Estabelecer uma comunicação com o autista é fundamental para compreendê-lo, entender seus desejos, ideias e necessidades básicas. A comunicação atenua significativamente o comportamento e melhora a qualidade de vida desta pessoa (MACHADO, 2019).

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

A participação dos pais e da família é de grande importância para o processo de aprendizagem, eles são os principais responsáveis por grande parte da aprendizagem do filho, bem como do incentivo ao convívio social. Os pais devem passear com seus filhos em lugares públicos, onde as crianças possam brincar livremente, e ter contato com outras crianças. É essencial que toda atividade seja planejada para não serem surpreendidos por imprevistos. A criança com TEA tende a fixar rotinas, isso pode ser utilizado em favor dela mesma. Podem-se organizar rotinas com horários pré-fixados para várias tarefas do dia, devendo acontecer de forma natural. Ao mesmo tempo em que a rotina é importante, é necessário também levar em consideração que o autista deve aprender a aceitar mudanças. Para isso, é necessário que os pais e os professores façam pequenas mudanças diárias, uma de cada vez, como por exemplo, mudar o caminho de ir à escola ou tentar mudar a carteira onde a criança se senta na escola. As rotinas não

são imutáveis, e isso deve ser mostrado desde cedo para a criança (SANTOS; SANTANA, 2016).

Figura 03: Técnicas que apresentam certa eficácia para a aprendizagem de crianças autistas

Técnica	Descrição	Aplicação na criança com TEA
Modelagem através de gravação de vídeo	Executada por um aluno que já adquiriu habilidade e é feito um vídeo dele executando-a, dessa forma, o vídeo pode ser assistido quantas vezes for necessário, permitindo que o aluno que ainda não adquiriu a habilidade tenha maior tempo para aprender e internalizar os comportamentos.	ensinar a fazerem compras no mercado
Rotina de atividades pictográficas	por ilustrações como fotos, desenhos que compõe estágios de uma tarefa, o aluno deverá seguir as instruções e completar a tarefa independentemente	Ensinar como fazer tarefas domésticas, de escritório e lavanderia.
Participação e Orientação de Colegas	**outras crianças normotípicas** são usadas como modelos para o ensino de habilidades funcionais na comunidade para alunos com autismo	Ensinar a pegar livros da biblioteca e atravessar a rua

Fonte: SANTOS; SANTANA, (2016).

Técnicas como estas são aplicadas na escola e devem ser continuadas em casa, é interessante a colaboração de parentes ou vizinhos para modelar um comportamento, uma habilidade, uma tarefa, como por exemplo, gravar o irmão de uma criança com autismo mostrando como decidir o que vestir para ir à escola, ou também uma atividade como arrumar a cama, em que todos os passos sejam fotografados e com legenda. Além disso, outra estratégia interessante é que parentes ou vizinhos (da idade da criança com autismo) criem uma situação do dia a dia de como fazer compras no mercado, em casa, e depois a acompanhem para uma situação

real em estabelecimentos públicos (SANTOS; SANTANA, 2016).

Logo, é necessário que o professor esteja ciente de seu grande e importante papel no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, como facilitador e mediador de suas interações com o meio. É importante que busque cada vez mais informações, o auxílio de uma rede de suporte, que faça adaptações em seus métodos de ensino, e principalmente, que conte com formação continuada para que tenha uma atuação realmente transformadora na vida de seus alunos (MARIN, 2021).

CONCLUSÃO

Conclui-se que a grande parte dos professores ainda estão se preparando para receberem alunos com TEA, e o enfermeiro deve possuir conhecimento teórico suficiente para identificar os sinais evidentes do TEA, saber orientar a família em relação a interação social e prestar o atendimento adequado e integral ao paciente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edilania Reginaldo. **ANÁLISE APLICADA DO COMPORTAMENTO (ABA): CONTRIBUIÇÕES PARA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM AUTISMO.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA_ID4053_27102021113659.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

American Psychiatric Association. Manual Diagnóstico E Estatístico De Transtornos Mentais DSM-5 –Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 59. Disponível em: http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023

ANJOS, Maria de Fatima Silva**. Ações de Enfermagem no acom-**

panhamento de pacientes com Transtorno de Espectro Autista. Disponível em: https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/314/1/Maria_Fatima%20Anjos_0007142.pdf. Acesso em 20 abr. 2023.

Cannella-Malone, Helen I.; Tullis, Christopher A.; Kazze, Aline R. Using antecedent exercise to decrease challenging behavior in boys with developmental disabilities and an emotional disorder. Journal of Positive Behavior Interventions, v. 13, n. 4, p. 230-239, 2011.

ARAUJO, L. A.; CHAVES, L. F. S. **Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento.** Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

Davis, Carol Ann et al. Effects of high probability requests on the acquisition and generalization of responses to requests in young children with behavior disorders. Journal of Applied Behavior Analysis, v. 25, n. 4, p. 905-916, 1992.

Mcconachie, Helen et al. Group therapy for anxiety in children with autism spectrum disorder. Autism, v. 18, n. 6, p. 723-732, 2014.

BARBOSA, P.A.S.; NUNES, C.R.A. Relação entre o Enfermeiro e a Criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. Cient. interdisciplinar**. v. 2, n. 2, p. 100-196. São Carlos, 2019.

Bertin, C., Nakano, C., Rosa, R. S. **Manual-dos-Direitos-da-Pessoa-com-Autismo.** pdf. [online]. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2021/11/Manual-dos-Direitos-da-Pessoa-com-Autismo.pdf.. Acesso em: 25 abr. 2023.

BIALER, M.; VOLTOLINI, RINALDO**. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história.** Psicologia em Estudo, v. 27. Dis-

ponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/217b46d-0-f2f0-4fcb-9dcf-e169c8eb2090/Autismo%20hist%C3%B3ria%20de%20um%20q... Acesso em: 17 abr. 2023.

Bortoni, AR**. Identificação do Espectro do Transtorno Autista durante o crescimento e o desenvolvimento infantil: o papel do profissional de Enfermagem.** Revista Digital FAPAM, Pará de Minas, v.7, n.7, 131-148, dez. 2016. ISSN 2177-823X.pe. Disponível em: https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/133/130. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: L12764 (planalto.gov.br). Acesso em: 19 de abr 2023.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: L13146 (planalto.gov.br). Acesso em: 19 de abr 2023.

BRASIL. **LEI Nº 17.502 DE 3 DE NOVEMBRO DE 2020.** Dispõe sobre política pública municipal para garantia, proteção e ampliação dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus familiares. Disponível em: LEI Nº 17.502 DE 3 DE NOVEMBRO DE 2020 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 19 de abr 2023.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: L8069 (planalto.gov.br). Acesso em: 19 de abr 2023.

CALDAS, Geovanna Renaissa Ferreira. **As práticas de assistência em saúde frente ao autismo infantil.** Disponível em: https://rsd-journal.org/index.php/rsd/article/view/39569/32487. Acesso em: 24 abr. 2023.

CARDOSO, Amelia. **Manual de Orientação Departamento Cientifico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento**. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

CARVALHO, J.; IGNÁCIO, L; MAGRI, M.P.F. Sistematização da assistência de enfermagem no Transtorno de Espectro Autista: do diagnóstico ao atendimento familiar na puericulturaBrazilian Journal of Health Review, Curitiba, v. 5, n.5, p. 21591-21604, sep./oct., 2022

Kern, Petra; Worely, Mark; Aldridge, David. Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. Journal of autism and developmental disorders, v. 37, n. 7, p. 1264-1271, 2007.

Couto, C. C., Furtado, M. C. C., Zilly, A., & Silva, M. A. I. (2019). **Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar.** Revista Eletrônica 23 de Enfermagem, 21, 1-7. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/27776/2/Final%20-%20O%20PAPEL%20DO%20DIAGN%c3%93STICO%20PRECOCE%20DE%20TEA%20EM%20CRIAN%c3%87AS%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20ESCOLAR.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

CPA 26.pdf. [online]. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/CPA%2026.pdf. Acesso em: 21 abr 2023.;

Camacho, Regina et al. Conducting a function-based intervention in a school setting to reduce inappropriate behaviour of a child with autism. Behaviour Change, v. 31, n. 1, p. 65-77, 2014.

Guerra, Bárbara. Ensino de operantes verbais e requisitos para ensino por tentativas dis- cretas em crianças com transtorno do espectro autista (TEA). 2015.

Carr, Deborah; Felce, Janet. The effects of PECS teaching to Phase III on the communicative interactions between children with autism and their teachers. Journal of autism and developmental disorders, v. 37, n. 4, p. 724-737, 2007.

CUNHA, Inara; **ARAÚJO, José. O Autismo no Brasil: No Processo Histórico, Inclusivo e Terapêutico.** In: EDUCAÇÃO em foco: desafios e possibilidades. [S. l.]: Pantanal Editora, 2021. cap. 3, pág. 30-41. ISBN 978-65-88319-57-4. Disponível em: https://www.editorapantanal.com.br/ebooks/2021/educacao-em-foco-desafios-e--possibilidades/Cap3.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

DAVID, Tais Meireles. **Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/256030. Acesso em 20 abr. 2023.

FERNANDES, C. S**. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações noológicas.** Psicologia USP, vol. 31. et al. São Paulo - SP, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2023.

FILHO MCS, et al. **A importância do profissional enfermeiro no diagnóstico do autismo: uma revisão integrativa da literatura.** Revista Psicologia e Saúde e em Debate, 2020; 6(2): 235-245. Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/enfermagem/article/view/10523/6279. Acesso em: 28 abr. 2023.

GAIATO. M. H. B., ZOTESSO. M. C., SILVEIRA. R. S., FERREIRA. L**. Análise do comportamento aplicada ao autismo embasada em estratégias naturalísticas: revisão da literatura.** Disponível em: https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/10919/6559. Acesso em: 25 abr. 2023.

Gomes, M. M., Silva, S. R. A. M., Moura, D. D. (2019). **A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente.** Revista Educação Pública, 19 (25). Disponível

em:< https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/25/a-importancia-da-familia-para-o-sujeito-portador-de-autismo-a-educacao-e-a-formacao-docente> . Acesso em: 25 abr. 2023.

GUIMARÃES, Maria Karla. **A Inclusão de uma criança com Autismo no Ensino Regular: percepção dos pais.** Disponível em: https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/13765/1/Tese.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

Cesar de Oliveira, J. S. Intervenção implementada por profissional e cuidador a crianças com TEA. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. 34 páginas. 2017.

Haley, Janet L.; Heick, Patrick F.; Luiselli, James K. Use of an antecedent intervention to decrease vocal stereotypy of a student with autism in the general education classroom. Child & Family Behavior Therapy, v. 32, n. 4, p. 311-321, 2010. https://www.tandfonline.com/doi/ abs/10.1080/07317107.2010.515527.

Crutchfield, Stephen A. et al. Use of a self-monitoring application to reduce stereotypic behavior in adolescents with autism: A preliminary investigation of I-Connect. Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 45, n. 5, p. 1146-1155, 2015.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**/1. ed. Curitiba, PR: Marcos Valentim de Souza, 2020.

Junior, J. C.S., & Mota, L. M. (2021**). O papel do enfermeiro na identificação precoce do transtorno do espectro autista na atenção primária.** Centro Universitário Tiradentes-UNIT/AL: Alagoas, 17 f. Disponível em: https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/bitstream/handle/set/3927/O%20PAPEL%20DO%20ENFERMEIRO%20NA%20IDENTIFICA%C3%87%C3%83O%20PRECOCE%20DO%20TEA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 abr. 2023.

LORENZ, Vera Regina. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que precisamos aprender?** São Carlos: UFSCAR, 09 abr. 2021. Disponível em: https://www.informasus.ufscar.br/transtorno-do--espectro-autista-tea-o-que-precisamos-aprender/. Acesso em: 17 abr. 2023

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. **A Importância da Rotina para Crianças Autistas na Educação Básica.** Revista Gepesvida, 2019. Disponível em: A IMPORTÂNCIA DA ROTINA PARA CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA | Duarte Silva Machado | Revista GepesVida (icepsc.com.br). Acesso em: 21 abr 2023.

MADRUGA, Jaqueline Duarte Azevedo. **Assistência de Enfermagem ao Paciente com Transtorno de Espectro Autista. Anima Educação,** Out/2022. Disponível em:https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/30807 .Acesso em: 20 de abr. 2023.

Magalhães JM, Sousa GRP, Santos DS, Costa TKSL, Gomes TMD, Rêgo Neta MM, et al**. Diagnósticos e intervenções de enfermagem em crianças com transtorno do espectro autista: perspectiva para o autocuidado.** Rev baiana enferm. 2022. 36: e44858. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/44858/26636. Acesso em: 21 abr. 2023.

MARA, Suzana Cordeiro Eloia. **Musicoterapia, Enfermagem e Saúde Mental no Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa**. Revista Científica Multidisciplinar. Abr/2023. Disponível em: https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3011 .Acesso em: 20 abr. 2023.

Marco, R. L., Daniel, M. B. N., Calvo, E. N., & Araldi, B. L. (2021). **TEA e neuroplasticidade: identificação e intervenção precoce.** *Brazilian Journal of Development, 7*(11), 104534–104552. Disponível em: https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/39415. Acesso em: 20 abr. 2023.

OLIVEIRA, Sandra; MASSOLIN, Ana. **Estudo Sobre a Análise do**

Comportamento Aplicada (ABA) e sua Contribuição para a Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Graus II e III, no Ensino Fundamental I. -, [S. l.], pág. 1-20. Disponível em: https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/905/Estudo%20sobre%20a%20an%C3%A1lise%20do%20comportamento%20aplicada%20%28ABA%29%20e%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20inclus%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20com%20transtorno%20do%20espectro%20autista%20%28TEA%29%20graus%20II%2C%20III%20no%20ensino%20fundamental%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 abr. 2023.

OTÁVIO, A. J. M.; EVARISTO, A. L. A.; CARVALHO, B. M. de; FANTACINI, R. A. F. **Incluindo o aluno com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil**. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e2881635, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i1.635. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/635 . Acesso em: 21 abr. 2023

PAIVA, J. **Autismo e a nova CID-11. A nova CID (11) une os transtornos do espectro num só diagnóstico alinhando-se ao mais atual DSM (5).** Revista Autismo, São Paulo, 2021, nº15, p. 34-37, dezembro de 2021. Disponível em:https://www.canalautismo.com.br/revista/ . Acesso em: 21 abr. 2023.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago V. **VÍNCULO AFETIVO, APRENDIZAGEM E AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR**. Disponível em: VÍNCULO AFETIVO, APRENDIZAGEM E AUTISMO: | Revista Cógnito (fidelis.edu.br). Acesso em 21 abr 2023.

PORTUGAL, Gabriela. **Inclusão Escolar de uma Criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil- contributos do sistema de acompanhamento das crianças. Supervisão,** Dez/2019. Acesso em: 20 abr. 2023.

REIS, Júlia Conterno. **Assistência de Enfermagem a Criança com Transtorno de Espectro Autista: revisão integrativa. Varia Scientia,** Dez/2022. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/variasaude/article/view/28867 .Acesso em: 20 abr. 2023.

MICHELE, Paula Lohmann. **Conhecimento da equipe interptofissional acerca do autismo. Research, Society and Development, 8(9), e07891250**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333936754_Conhecimento_da_equipe_interprofissional_acerca_do_autismo_infantil. Acesso em: 22 abr. 2023.

ROSOLEN, Nayara. O **Papel da Enfermagem no Cuidado de Crianças do Espectro Autista. CNU,** Fev/2022. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.uninter.com/noticias/o-papel-da-enfermagem-no-cuidado-de-criancas-do-espectro-autista&ved=2ahUKEwiE_ea6ksX-AhWbpZUCHSykDtMQFnoECAgQAQ&usg=AOvVaw3jCgRda7UwVBaFrgpsXfZD .Acesso em: 20 abr. 2023.

Sampaio ML, Bispo JP Júnior. **Towards comprehensive mental health care: experiences and challenges of psychosocial care in Brazil.** BMC Public Health. Disponivel em: https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-021-11397-1. Acesso em: 24 abr. 2023.

Schaaf, Roseann C. et al. An intervention for sensory difficulties in children with autism: A randomized trial. Journal of autism and developmental disorders, v. 44, n. 7, p. 1493- 1506, 2014.

Santos, A. A. D. et al. (2020). O olhar da família e da escola para a criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA. *Revista Liberum Accessum, 2*(2), 1-15. Disponível em: http://revista.liberumaccesum.com.br/index.php/RLA/article/view/31/26. Acesso em: 20 abr. 2023.

Santos, A. A. D. et al. (2020). **O olhar da família e da escola para a criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA.** Revista

Liberum Accessum, 2(2), 1-15. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/27776/2/Final%20-%20O%20PAPEL%20DO%20DIAGN%c3%93STICO%20PRECOCE%20DE%20TEA%20EM%20CRIAN%c3%87AS%20PARA%20O%20DESENVOLVIMENTO%20ESCOLAR.pdf. Acesso em: 28 abr. 2023.

SANTOS, Cristiane Fontes et al. **PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS,** 2016. Disponível em: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS (fslf.edu.br). Acesso em: 21 abr 2023.

SANTOS, Fabio et al. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): Desafios da Inclusão.** -, [S. l.], v. 2, pág. 1-27, 2020. Disponível em: https://saocamilo-sp.br/_app/views/publicacoes/outraspublicacoes/nape_volume_02_13abr_FINAL.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

Silva, S. A., Lohmann, P. M., Da Costa, A. E. K., Marchese, C. (2019). **Conhecimento da equipe interprofissional acerca do autismo infantil.**

Steffen, B. F., Paula, I. F., Martins, V. M. F., & López, M. L. (2019). **Diagnóstico precoce de autismo: uma revisão literária.** 2019. *Revista Saúde Multidisciplinar. 6*(Ed.), 1-6. Disponível em: http://revistas.famp.edu.br/revistasaudemultidisciplinar/article/view/91/89. Acesso em: 20 abr. 2023.

XAVIER, N. P.; SILVA, Z. S. S. **Transtorno do espectro autista: a especialização profissional como base para a inclusão no processo educativo.** Disponível em: https://ojs.catolicadefortaleza.edu.br/index.php/logosculturas/article/view/373/400. Acesso em: 28 abr. 2023.

ZICKS, ANDREA. **Equipe multiprofissional: o suporte fundamental no Transtorno do Espectro do Autismo,** 2021. Disponível em: https://ensinoepesquisa.einstein.br/fiquepordentro/noticia/equipe-multiprofissional-o-suporte-fundamental-no-transtorno-do-espectro-do-autismo . Acesso em: 21 abr 2023.

O QUE MUDOU? ANÁLISE COMPARATIVA DO LIVRO DIDÁTICO ANTES E PÓS A BNCC

Eixo Temático: **Currículo, Metodologia e Práticas de Ensino**

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA**

Henrique Gabriel Damasio[43]

Sandra de Castro de Azevedo[44]

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar a leitura que se faz de dois livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) publicados em momentos distintos do plano político-educacional brasileiro. Ambos os livros, referem-se a disciplina de Geografia do 6º ano do ensino fundamental, sendo um deles publicado no ano de 2015 e o outro em 2018, quando já vigorava as normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com isto, este trabalho busca esboçar uma comparação entre as edições, nos atentando também às normativas omissas que corroboram na elaboração dos livros didáticos no cenário brasileiro. A pesquisa é parte de um projeto que tem como objetivo compreender as investidas de agentes econômicos na educação com a ascensão do neoliberalismo. Como caminho metodológico utilizamos o levantamento bibliográfico sobre o tema e realizamos a análise documental sob o método materialismo histórico-dialético. Esse procedimento de pesquisa resultou na comprovação que mudanças significativas foram efetivadas e que podem interferir diretamente no trabalho do professor e na Geografia Escolar.

Palavras-chave: Livro-Didático. Geografia. BNCC. Educação.

43 Graduando do curso de Geografia da UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS, Sul de Minas Gerais. Bolsista de iniciação científica´- Fapemig

44 Professora Associada da Universidade Federal de Alfenas -MG

INTRODUÇÃO

Os livros didáticos são instrumentos presentes nas escolas desde a sua institucionalização. Tal artefato atravessa a história da educação de forma contraditória, ora funcionando enquanto instrumento pedagógico, ora como instrumento político, em algumas situações o objeto ocupa o centro de um cenário interseccionado. O livro didático (LD), além de denunciar a hegemonia ideológica de uma sociedade, atravessa uma discussão sobre políticas públicas e ocupa lugar de interesse por parte das editoras que estão presentes no contexto educacional.

É compreendendo sua importância no centro de um cenário contraditório que sua escolha deve ser feita de forma responsável pelos professores. Pois, além de auxiliá-los no exercício de sua prática, representa a única fonte de informações para os alunos das escolas públicas brasileiras. Compreendendo o lugar que o LD ocupa no cenário educacional brasileiro, pensamos ser de extrema importância a sua escolha. É nesta escolha que o professor, detentor de um saber, demonstra o sentido de sua prática profissional. O LD, frente às atuais condições de trabalho dos professores, torna-se um instrumento de funções próprias (Choppin, 2004). As atividades, os recursos possuem objetivos específicos, orientados não somente para a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades que modificam o posicionamento dos estudantes frente à realidade, mas também podem assumir o caráter de um manual alienante.

É diante da compreensão do seu importante papel na educação que o professor deve se posicionar criticamente para a execução plena de sua docência. Sabemos que além de recurso pedagógico, o LD é também uma mercadoria, elaborado como um objeto que será posteriormente comercializado, gerando lucros para a indústria editorial. Assim, são apresentados como recursos bastante enfeitados, ocultando alguma de suas objetivações.

No caso do LD de Geografia, os profissionais mediadores do instrumento devem atentar-se ainda mais sobre o que vem sendo veiculado em suas páginas. A Geografia, ao constituir-se enquanto disciplina, atravessa um longo debate epistemológico. Atualmente, concorda-se que a disciplina, no seu caráter escolar assume uma agenda política, uma vez que se propõe a conhecer o mundo e obter informações a respeito da realidade, analisá-la, conhecê-la e explicá-la em sua íntima relação com o espaço geográfico que é produzido pelas sociedades, bem como contribuir para a formação cidadã.

É compreendendo o seu papel crítico e transformador, que, pelo menos no Brasil no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), os grupos políticos a reduziram (em conjunto da disciplina de Estudos Sociais) à uma disciplina secundarista. A educação proposta pelos grupos hegemônicos assumia uma agenda de caráter tecnicista e nacionalista em função de um projeto de modernização conservadora estabelecido pelo regime militar que assaltou o poder. Neste contexto, ao que se refere ao campo da educação, objetivava-se a formação de um cidadão produtivo, que corresponde basicamente ao trabalhador que produz rapidamente, com maior qualidade e competência.

Assistimos, na atualidade, sob a égide do Fracasso Escolar que os mesmos grupos, articulados a agentes externos e ao Banco Mundial, propõem uma série de reformas de caráter salvacionista que se materializam na promulgação da Base Nacional Comum Curricular (2018), que em sua teoria busca definir, bem como nortear, nacionalmente, as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm direito de aprender. A BNCC ao ser incrementada orienta não somente o conteúdo e os caminhos pelo qual ele deve se realizar diante dos estudantes, como também os materiais didáticos utilizados nas escolas.

Por este sentido, buscamos esboçar a compreensão que se cons-

trói ao se analisar duas versões de uma coleção de livros didáticos "Expedições Geográficas" da editora Moderna (2015;2018). E este texto é resultado parcial, obtido com a Iniciação Científica "As interferências da Base Nacional Comum Curricular ao PNLD: análise dos livros didáticos de geografia do Ensino Fundamental II"; que está vinculado ao Projeto de Pesquisa: "A GEOGRAFIA ESCOLAR E AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS DE EDUCAÇÃO" que envolve discentes da Graduação por meio de orientações de Trabalhos de Conclusão de Cursos e de Iniciação Científica vinculados ao GERES (Grupo de Estudos Regionais e Socioespaciais) através do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Prática de Ensino de Geografia (NEPPEG).

Segundo a bibliografia estudada, o livro didático pode ser usado de diferentes formas, assumindo determinadas funções que podem ir de ou ao encontro com o que se propõe a Geografia Escolar. Para tentarmos entender o percurso pelo qual se insere o livro didático diante das reformas educacionais, faremos uma breve relação do livro com a BNCC, para mais adiante expressarmos os resultados parciais, especificamente da análise dos livros dos 6 anos, obtidos com a leitura dos materiais mencionados e apresentarmos nossas considerações finais a respeito do que vem sendo desenvolvido com a pesquisa a fim de que seja possível fomentar a discussão sobre os livros escolares que ocupam certa centralidade nas discussões político-educacionais brasileira.

MATERIAL E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo de análise documental, pautada no materialismo histórico dialético. Para compreender melhor a relação entre livro didático e política educacional foi realizado um levantamento bibliográfico na plataforma Google Acadêmico com as palavras chaves: Geografia, BNCC, ensino de Geografia, livro didático e educação. Além de análise de

livros e artigos referentes à temática. Após esse aprofundamento teórico foi realizada a análise comparativa dos materiais didáticos publicados pela editora Moderna "Expedições Geográficas", com a colaboração de Melhem Adas e Sérgio Adas, contemplando livros do 6°, 7°,8° e 9° Ano do ensino fundamental. As coleções correspondem ao ano de 2015, sendo uma delas aprovada pelo PNLD 2014 e a outra pelo PNLD 2017 já seguindo as diretrizes da BNCC 2018. A pesquisa segue o método materialista, histórico e dialético e por meio da análise comparativa dos materiais propõe-se a apresentar a diferença entre uma coleção e outra, bem como refletir sobre os norteamentos que o livro sugere aos professores, antes e após a aprovação da BNCC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concordam Choppin e Munakata (2004; 2012) que os livros didáticos, enquanto objetos de estudo, foram negligenciados por muitos anos. Ainda segundo os autores (idem) existe, ao entorno do objeto, uma dificuldade em limitar o seu alcance e sua definição. Ao refletir sobre, Choppin (2004) concorda que existe em sua definição a tradução diversa de usos léxicos, isto, corrobora na dificuldade em se estudar propriamente o que é o livro didático. Além disso, uma outra dificuldade diz respeito ao caráter recente desse campo de pesquisa: "as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos" (CHOPPIN, 2004, p. 549).

A despeito dessas dificuldades, parece ser necessário esboçar uma análise sobre o livro didático, uma das razões essenciais que a justificam é a sua onipresença pelo mundo, tanto como ferramenta pedagógica, como mercadoria que movimenta o setor editorial e escolar nos últimos dois séculos. Pensar tal objeto requer também pensar a estrutura pelo qual este se inscreve e se aplica,

como também pensar a coexistência de outros suportes educativos que influem na sua elaboração.

Sabe-se que hoje o livro didático é considerado, pelo senso comum, um objeto banal, um objeto tão familiar que parece inútil tentar defini-lo. Entretanto, a contradição desta afirmação está no fato de que somente no Brasil, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e que ainda em 1996, representavam aproximadamente a 61% da produção nacional (JUNIOR, 2000, p. 97-116 apud CHOPPIN, 2004, p. 551).

Assim, observa-se que o livro didático ocupa o centro de um debate interseccionado, e Choppin (2004) nos apresenta quatro funções que o livro didático pode exercer

> 1.Função referencial, também chamada de curricular ou pragmática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa (...) s. em todo caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário de conhecimentos, técnicas ou habilidade que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações; 2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, etc; 3. Função ideológica

e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar -e, em certos casos, a doutrinar, - as jovens gerações, pode exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz; 4. Função Documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPPIN, 2004., p. 553).

Compreendemos que algumas funções estão ali mesmo sem apresentarem-se diretamente. Em um contexto em que muitos professores, com suas jornadas exaustivas de trabalho e má remuneração não dispõem de muito tempo para preparar aulas e ministrá-las como planejadas, muitas vezes utilizam o livro didático de forma integral, baseando suas aulas no que sugere o livro. E é sabendo desta realidade, por vezes orquestrada, que grupos hegemônicos tentam, através da terceira função atribuída ao livro didático de Choppin (2004), efetuar sua agenda econômica e política. Neste sentido, defendemos aqui que os materiais escolares devem ser minuciosamente lidos para serem efetivamente usados de forma crítica e complementar.

Como já apontado anteriormente, os livros escolares são recursos presentes, por vezes banalizados, mas que quando usados podem cumprir uma função alienante ou transformadora. Cabe neste contexto, fazer o uso atento do material, certos de que só ele não produz espírito algum, mas quando lido e utilizado se propõem a cumprir uma agenda. É por este sentido que buscamos aqui realizar a leitura dos materiais didáticos referente a duas edições publicadas pela editora moderna no ano de 2015 e 2018 após a aplicação da BNCC na realidade educacional brasileira. Sabe-se que no processo de elaboração da Base, o país enfrentava uma crise política que comungou no impeachment da presidente Dilma Rousseff, este cenário trouxe consigo mudanças significativas das orientações políticas que ressoou no Ministério da Educação, como também na equipe que coordenava a pasta referente a Base. Neste sentido, marcada por conflitos, a BNCC foi gestada em um contexto político nacional conturbado trazendo questionamentos por parte dos profissionais da educação.

O currículo vem se tornando o núcleo e o espaço central da função da escola. Sob a égide do “Fracasso Escolar” surgem as investidas de agentes internacionais que defendem as mudanças

curriculares de caráter salvacionista que trazem consigo ideias de inovação e melhorias da educação. O documento, sob a premissa de garantir a todos os indivíduos a mesma educação e que estes aprendam as habilidades necessárias para o mundo do trabalho e da cidadania, apresenta uma série de contradições, além de apresentar uma linguagem descompromissada, mas que assume uma série de intencionalidades por meio de diretrizes invisíveis (FREITAS *et al.,* 2018).

A incrementação da Base nas escolas brasileiras, faz com que todo o sistema escolar se debruce sobre ela, e as editoras, que concorrem para terem seus livros escolhidos e veiculados nas escolas, buscam se alinhar ao que pede a BNCC. Santos e Azevedo (2022) apontam como o PNLD 2020 obrigou as editoras a se adequarem às normas e diretrizes da BNCC. A autora aponta, ao analisar os editais e os guias dos livros didáticos de geografia, que a BNCC afetou, também, o número de obras inscritas no PNLD após a promulgação da Base. Ainda segundo Santos, (idem) no ano de 2020 foram inscritas apenas 12 obras, uma redução significativa ao edital de 2014 em que 26 obras foram inscritas.

Neste trabalho, pretende-se contribuir com a leitura de duas coleções de livros didáticos, sendo uma edição aprovada pelo PNLD 2014 e outra edição quando já vigorava as normativas da BNCC (2018). Nesta pesquisa identificamos, já de início, uma nova configuração dos livros.

O material que se analisa refere-se ao Manual do Professor, publicações com sugestões de atividades e comentários que facilitam a ação pedagógica do professor. O livro didático, segundo Munakata (2012) é, além de um recurso material (papel e tinta formando a mancha), que exprime o resultado de um complexo sistema de produção, circulação e consumo, um recurso com funções próprias. O uso do livro didático é pensado por aqueles que o produzem e acima destes, àqueles que o intencionam. Para o mesmo

autor, o termo “uso”, sugere que o livro didático não deve ser reduzido à simples leitura. Certamente, o livro pode e deve ser lido, mas essa leitura pode ser silenciosa ou em voz alta, individual ou coletiva; o seu texto pode ser copiado na lousa ou no caderno; suas páginas podem ser riscadas, os exercícios e pesquisas que sugere são realizados; é transportado da casa à escola, da escola para casa, etc. – cada atividade implica práticas escolares diversificadas (MUNAKATA, 2012., P. 186). Cabe aqui, com a leitura realizada do material, compreendermos quais funções o livro didático do 6 Ano cumpre ao relacionar os conteúdos com as habilidades e competências que a Base sugere alcançar.

ANÁLISE DOS LIVROS DE 6° ANO “EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICA” 2015 e 2018

As primeiras páginas da edição de 2018 apresentam a proposta do livro, sua relação com a BNCC e o que se espera com a Geografia Escolar. O livro apresentado, corresponde ao Manual do Professor, versão impressa, alinhado às orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da educação básica (Adas & Adas, 2018).

Logo no início, ao sermos apresentados ao livro, vemos que na edição do LD 2015, o sumário do livro do aluno é apresentado primeiro. No LD 2018, o que se apresenta primeiro é o manual do professor de como fazer o uso prático do livro, relacionando as habilidades da BNCC que são apontadas não somente do 6° Ano, mas de todos os anos seguintes. Ao que se refere ao sumário, vemos que o número de unidades se mantém, totalizando oito unidades e dividindo-se em percursos que somam no total

32 percursos.

As habilidades da BNCC se dividem em unidades temáticas. No caso do 6° Ano somam-se cinco unidades enfatizando seis objetos de conhecimento. Tais unidades temáticas afetam a disposição dos conteúdos que seguindo os percursos se organizam. Esta organização faz com que parte do conteúdo apresentado ao sexto ano do ensino fundamental em 2015 desapareça. Não sendo localizado em nenhum outro livro do ensino fundamental. Na edição de 2015, o LD apresenta os aspectos físicos gerais do planeta Terra, bem como "Percursos" que tratam dos aspectos endógenos do planeta. O livro de 2015 apresenta pelo menos 4 unidades referentes aos aspectos físicos do Planeta, no caso do LD de 2018 não foi possível localizar tais conteúdos.

As habilidades da BNCC, tanto do sexto, como dos anos subsequentes são apresentadas nas primeiras páginas, ao contrário dos livros posteriores a Base, onde o manual do professor é apresentado somente no fim do livro. Além disso, quando folheamos o LD de 2015, vemos o livro do aluno com sugestões ao professor em vermelho. No caso do LD de 2018 o livro do professor apresenta o livro do aluno com margens sugestivas, ou seja, é apresentado o livro e nas margens de suas folhas os autores sugerem ações que adequadas à Base Comum Curricular, resultam na aquisição das habilidades especificadas.

Conforme já dito anteriormente, o manual do professor visa contribuir para a realização do trabalho docente. O livro sugere práticas didático-pedagógicas, mas também incentiva o protagonismo e a experiência do professor que, quando alinhada à Base e ao Projeto Político Pedagógico da Escola, atende as necessidades da educação.

No caso do livro didático publicado em 2015, encontramos o mesmo manual, com poucas modificações, que apresenta diversos tó-

picos que justificam a Geografia enquanto disciplina escolar, seus conceitos e formas de aplicação em sala de aula. Neste guia poucas coisas mudaram, se compararmos, em ambas as coleções, os textos veiculados, observaremos que são os mesmos, o que muda no caso da edição de 2018, são alguns tópicos complementares que sugerem a provocação e participação dos estudantes e como o professor deve nortear esta atitude,

Ao apresentar o manual e como o livro "funciona", os organizadores sugerem atividades que buscam "nortear" a prática docente através de processos avaliativos, também sugerindo leituras que enriquecem as práticas e possivelmente a formação continuada do professor. O livro de 2018 sugere Planos de desenvolvimento bimestral, que relacionam os conteúdos próprios das disciplinas com os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC. Para cada habilidade, são propostas práticas didático-pedagógicas a serem realizadas no bimestre, além destas, são apresentadas Sequências Didáticas que sugerem um planejamento detalhado para cada aula propostas com práticas didático-pedagógicas que seriam compreendidas como atividade auxiliares capazes de promover o desenvolvimento de algumas das habilidades sugeridas pela Base.

O que observamos nesta primeira análise, é que os livros publicados em 2015 não norteiam tão enfaticamente a ação pedagógica do docente. Os livros de 2015 apresentam os conteúdos e atividades que podem auxiliar o professor e os estudantes a alcançarem maior domínio daquilo que se propõe estudar, mas não norteia a ação como nos livros didáticos publicados em 2018. Nesta última edição, o livro sugere os resultados que se espera alcançar com o material didático. Se o foco é o resultado, o percurso acaba se restringindo a uma realização técnica e objetiva, não abrindo muito espaço para abstrações sobre o que se discute.

Em ambos os livros, os autores utilizam-se de recursos

didáticos pedagógicos que buscam auxiliar na dinâmica de suas aulas. Tais recursos possuem propósitos definidos e os autores justificam que é por meio delas que o livro subsidia o trabalho do professor. A maioria das seções é acompanhada por exercícios dirigidos que, entre outros objetivos, buscam desenvolver os princípios indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem em Geografia (ADAS & ADAS 2018, p. XXIX)

Na apresentação de cada unidade, identificamos o recurso didático pedagógico sinalizado e intitulado "Verifique sua bagagem" (em ambas edições) que introduzem questões com o objetivo de promover e auxiliar a sondagem de conhecimentos prévios dos alunos, além de despertar o interesse deles sobre as temáticas abordadas ao longo da unidade. Entendemos que numa relação ensino-aprendizagem tanto o professor como o aluno, estão envolvidos, seus conhecimentos são válidos e a interação é dialética.

Vemos que em ambas as edições existe uma preocupação sobre os conhecimentos prévios dos estudantes. Na edição de 2018 esta preocupação é mais contextualizada com a realidade dos estudantes que, ao contrário da edição de 2015 que busca promover a imaginação de uma situação, os provoca através da observação de elementos dispostos na realidade material dos mesmos. No LD de 2018, quando o foco é o sujeito e o seu lugar no mundo, os autores induzem questões voltadas ao cotidiano do estudante de forma repetitiva. Mesmo nas atividades ditas "avaliativas", as respostas das questões estão mais para as experiências dos indivíduos, reduzindo as discussões científicas promovidas no desenvolvimento dos percursos do livro.

O livro de sexto ano de ambas as edições objetiva tratar alguns dos conceitos da Geografia, dentre o quais destacam-se os conceitos de Lugar, Paisagem, espaço natural e espaço geográfico. Embora ambos os livros objetivam tal compreensão, o percurso que elaboram é bastante diferente. Na edição 2015, os autores

buscam primeiro tratar da questão da Paisagem, relacionando-a com o conceito de espaço natural e espaço geográfico. Na unidade 1 do mesmo livro, os autores apresentam três figuras em momentos distintos, representando o espaço natural (sem a presença das ações antrópicas), no segundo um tempo mais lento com pouca modificação da natureza pelos seres humanos, e por último, na terceira imagem, os autores apresentam uma paisagem com mais elementos urbanos.

Na edição 2018, com a intenção de desenvolver a habilidade EF-06GE01 - "Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses diferentes lugares em diferentes tempos", na unidade temática "o sujeito e seu lugar no mundo", os autores propõe a discussão dos conceitos de Lugar, Paisagem e território". Os autores, no início desta unidade, apresentam duas personagens mochileiras que fazem viagens por todo o planeta. Nestas páginas são apresentadas uma série de imagens que se propõe a discutir as diferentes paisagens do globo terrestre. Todas as imagens são de belas paisagens em lugares turísticos diferentes. Através das imagens veiculadas os autores propõem reflexão sobre o conceito de território e paisagem. Neste ponto é possível trabalhar os dois conceitos, mas de forma superficial, sem aprofundar as questões de diferenças regionais e sociais, mesmo que o eixo temático enfoque no espaço vivenciado do sujeito, tal como mencionado anteriormente. Por este sentido, somos levados a refletir sobre qual sujeito em qual lugar do mundo o livro busca refletir.

Como dito anteriormente, os objetivos que devem ser alcançados pelo sexto ano referem-se às questões locais e suas relações com o global. Nesta modalidade de ensino, quando se tem tal objetivo, faz sentido trazer imagens de paisagens diversas. Entretanto, o que vemos no livro de 2015 é uma excessiva veiculação de imagens belas que reforçam a compreensão de que a paisagem se refere a um conceito carregado de sentido romântico e fanta-

sioso. Na edição de 2018 os autores trazem imagens que abrem espaço para maiores problematizações. O que percebemos nesta edição é uma maior preocupação com o estudante, de fato os autores parecem dispostos a colocá-lo no centro do processo de ensino-aprendizagem, o que parece fazer sentido considerando o ano escolar dos estudantes. Entretanto, quando realizamos a leitura das Atividades dos percursos percebemos que há demasiada preocupação em se obter respostas de caráter pessoal, debruçadas sobre situações cotidianas que valorizam pouco as discussões de cunho propriamente geográfico. As questões nesta unidade, levam os estudantes a realizarem meras descrições de imagens, não abrindo espaço para uma elaboração mais abstrata do que conduz os elementos das paisagens.

Outro ponto observado que diferencia uma edição da outra é o tratamento dos conteúdos. Em uma edição o foco está muito mais direcionado às relações humanas sobre o espaço geográfico que levam a compreensão do conceito de lugar, bem como o de território usado por estes grupos (Edição 2018), na edição anterior (2015) o foco da discussão está mais pautado nas questões de orientação, que utilizam do espaço de vivência para nortear as questões referente a cartografia. Entretanto, é possível observar que algumas questões a respeito do espaço natural e espaço geográfico, bem como o de lugar se repetem de uma edição para a outra.

Quando nos aproximamos do livro didático do sexto ano, lemos as sugestões e orientações para os professores. Tais sugestões trazem formas de conduzir o trabalho docente apresentando os conteúdos nos livros de forma simplificada, a fim de fazer interessar os estudantes. Esta simplicidade pode por vezes reduzir a discussão que é possibilitada pela Geografia. Em uma destas margens sugestivas, os autores apontam que além de respeitar o contexto social dos estudantes, a faixa etária dos mesmos deve ser levada

em conta. Por este sentido, somos levados a considerar que alguns assuntos não são próprios para aquela idade. Entretanto, através disto consideramos: quais elementos estão sendo omitidos numa tentativa de respeitar a idade dos estudantes? Pode-se pensar que devido a isto, alguns mecanismos estão ocultos. O livro sugere que quando se observa uma paisagem devemos elencar os elementos presentes na mesma em momentos diferentes. Os elementos contidos numa figura revelam a objetividade da realidade?

No pretexto de promover a consciência espacial e local dos estudantes, os autores sugerem realizar uma leitura da paisagem que os circunscreve. Mas somente com a elencação dos elementos da paisagem é possível compreender a realidade experienciada? Os mecanismos estruturais se camuflam na paisagem. Sabemos que estão ali, pois existe uma observação mais atenta por parte dos profissionais da Geografia que realizam uma leitura mais elaborada da realidade. Omitir algumas informações em respeito da idade dos estudantes é contribuir falsamente para a promoção de sua autonomia e conhecimento. Aos estudantes deve ser promovido um debate da totalidade do espaço geográfico e isso refere-se também ao que está omisso nas paisagens que sugere o livro didático.

A proposta da Geografia escolar, tal como colocado anteriormente, é possibilitar em cada estudante a leitura de sua realidade espacial através dos dispositivos postos em forma e em função que compreendem a estrutura territorial, bem como promover através disso a consciência de sua cidadania que quando objetivada é capaz de promover debate e mudança da realidade territorial. Entretanto, vemos que os livros didáticos, mesmo que publicados em momentos políticos específicos, não tratam das questões de formas tão diferentes. Há sim, a apresentação de novas imagens e figuras e a atualização de dados censitários, mas não são utilizados dados ou imagens que apresentem realidades controversas

e capazes de serem problematizadas no contexto brasileiro. Mais uma vez nos voltamos à questão daquilo que é omisso no livro didático. Porque há seleção de dados e imagens contidas nas edições privilegiam paisagens em detrimento de outras? Quais esboços estão presentes nos livros didáticos e o que objetivam refletir no pensamento dos estudantes? E mesmo quando são abordados, como é o caso da edição de 2018, por que elas não são tratadas nas atividades e diagnósticos das unidades?

As imagens e textos presentes nos livros, bem como as caixas que trazem a realidade dos estudantes para as discussões viabilizam uma discussão bastante rica. Entretanto, quando lemos as atividades que são colocadas ali, vemos que as respostas requerem um raciocínio mais simples que pode ser justificado pela faixa etária dos estudantes, mas que não apresentam nenhuma intenção crítica a respeito da realidade dos estudantes ou daquelas que foram apresentadas no livro.

Ao que parece, o livro busca nortear as ações do professor para que estas atinjam os estudantes de forma mais participativa. O livro coloca o estudante em evidência ressaltando sua participação e o motivando a realizar as próprias pesquisas e explorações. Entretanto, o professor parece ser compreendido como um usuário do livro, aquele que vai executá-lo sem muita autonomia, embora fique a critério do mesmo realizar seu uso de forma integral e mesmo com isso realizá-lo de forma crítica, uma vez que é o seu uso e como este se realiza que será possível medir o seu resultado.

CONCLUSÕES

Como vimos, o livro didático ocupa a centralidade num contexto político e econômico contraditório. Sua elaboração reflete as propostas da BNCC que é conduzida por diferentes agentes que através de diretrizes invisíveis orientam a educação e o seu pro-

duto. Estes agentes, atuam sob a égide de um suposto fracasso escolar e norteiam reformas de caráter salvacionista. Entretanto, quando dialogamos sobre a construção de uma educação pública de qualidade e para todos, buscamos ampliar o diálogo com toda a comunidade que se beneficia da educação. Sabemos que embora tenha sido promovido uma discussão com a sociedade organizada, pouca participação foi de fato percebida na elaboração da BNCC, poucos professores, que experienciam a escola diariamente, participaram de sua elaboração, deixando claro que a BNCC não abre espaço para o professor, mas o reduz a um mero operador técnico. Fato que pode ser confirmado com a grande presença das habilidades da BNCC no livro didático.

Mesmo com a promulgação da BNCC, sabemos que os investimentos em educação no Brasil estão muito aquém do que efetivamente se espera. A educação vem seguindo um viés industrial, aparelhado à lógica capitalista de produção, que se refere a um sistema de lucros máximos e despesas mínimas. Além deste contexto econômico, vemos que o processo de construção da Base, seguiu um caminho tortuoso no que se refere ao cenário político-administrativo. Por este sentido, a BNCC traça um percurso perigoso desde a sua elaboração, uma vez que quando omissa pode legitimar um discurso homogeneizante, capaz de esconder as precárias condições das escolas públicas brasileiras, atribuindo ainda mais o fracasso da escola pública aos professores que muitas vezes não possuem condições de trabalho e sofrem constantes pressões.

Por este sentido, pensar a aprovação de um currículo num contexto problemático nos leva a questionar quais resultados almejamos conquistar e se estes produzem sob a educação os valores propriamente democráticos. Ao que compreendemos, a Base Nacional Comum Curricular, ao contrário do que se sugere, contribui para ampliar o controle sobre o trabalho docente e sobretudo

a escola, utilizando dos materiais didáticos e das avaliações externas, além de definir qual a Geografia Escolar a sociedade terá acesso por meio da educação.

Por isso, indo de encontro com as propostas da BNCC e contra as reformas propostas pelo setor econômico, defendemos que, diante destas ameaças, cabe-nos debater e defender os investimentos necessários para que as escola pública promova uma real formação, ficando a cargo da Geografia escolar, promover uma ampla interpretação da realidade e dos mecanismos que a coordenam e os livros didáticos, como instrumentos facilitadores do trabalho pedagógico devem contribuir não somente para a compreensão da geografia, mas da sua realização. Pois esta se faz na atuação dos indivíduos no espaço geográfico.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis. RJ. Editora vozes, 2013.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**,São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. A Geografia escolar crítica e a formação para a cidadania. **Revista GeoSertões** (Unageo-CFP-UFCG). Vol. 5, n°10, jun/dez.2020.

FREITAS, Fabrício Monte. SILVA, João Alberto da Silva. LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018

GIROTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro,n. 30, p 419-439, 2017.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v.25, n.Especial, p.- 1036-1054, 2018

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Rev. bras.his.educ** Campinas-SP, v. 12, n.3 (30), p. 179-197, set/dez. 2012.

ADAS, Melhem. ADAS Sergio. **EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS**: Manual do Professor. 2° ed. Editora Moderna. São Paulo, 2015.

ADAS, Melhem. ADAS Sergio. **EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS**: Manual do Professor. 3° ed. Editora Moderna. São Paulo, 2018

SANTOS, Maria Julia Pereira; AZEVEDO, Sandra de Castro. A BNCC e as alterações nos Editais e Guias dos livros didáticos de geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD. In: **Anais** VIII SIMPÓSIO INTEGRADO UNIFAL-MG, 2022. Alfenas, Minas Gerais. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/simposiointegrado/anais/ . Acesso em: 06 de maio de 2023.

O USO DE DIFERENTES METODOLOGIAS DE ENSINO NAS VIVÊNCIAS DAS AULAS DE CIÊNCIAS POR ALUNOS PARTICIPANTES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Eixo Temático: Currículo, Metodologia e Práticas de Ensino

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Diego Gonçalves dos Santos Renne[1]

Fernando Gonçalves de Aguiar Crispim[2]

Bruna Maria Bueno[3]

Rafael César Bolleli Faria[4]

RESUMO

Desde a instauração da escola pública no Brasil muitas foram as metodologias de ensino desenvolvidas, sendo difícil para um Licenciando definir qual destas melhor se encaixa em seu perfil de ensino e a realidade dos alunos, sendo assim, este relato teve como objetivo descrever a utilização de diferentes metodologias de ensino em turmas do 6° e 7° ano do fundamental nas aulas de Ciências. O relato foi desenvolvido pelos bolsistas do programa Residência Pedagógica em quatro turmas do Ensino Fundamental, sendo duas do 6º ano, em 2022, e duas dos 7º ano, em 2023, onde observou-se a interação de em média 59 alunos que participaram das aulas, utilizando-se de ferramentas educativas como apresentações em slides, maquetes, experimentos e vídeos. Para este relato foram utilizadas três metodologias de ensino, sendo elas: expositiva demonstrativa, expositiva dialogada e demonstrativa; sala de aula invertida. Na primeira e segunda intervenção, tivemos

grande engajamento dos alunos, já na terceira intervenção, obtivemos um resultado negativo pouco esperado. Os resultados das experiências em sala de aula não foram bons como esperado, o que ocorreu provavelmente devido a falta de experiências prévias com as metodologias.

Palavras-chave: Metodologias de Ensino; Residência Pedagógica; Regência.

INTRODUÇÃO

Além de outras características, a sociedade contemporânea foi marcada por diversas revoluções e ideias que visavam o progresso moral, intelectual e principalmente material dos seres humanos. Sendo movidos por uma pressão gerada a partir do desenvolvimento tecnológico, este que se iniciou na primeira revolução industrial, e se intensificou na segunda revolução industrial (Pereira, Felipe e França, 2012).

Para que a classe proletária tivesse acesso ao conhecimento necessário para "participar" desse período era preciso a construção de escolas com a finalidade de sistematizar os conteúdos básicos que seriam utilizados pelos trabalhadores na indústria (Pereira, Felipe e França, 2012).

Para tanto era necessária uma produção rápida da força de trabalho, sendo desenvolvidas diversas metodologias geradoras de trabalhadores utilitários, dentre as quais destaca-se o behaviorismo, uma linha da psicologia voltada para o comportamento do seres humanos, apresentando técnicas análogas ao adestramento, como por exemplo, o condicionamento operante que foi desenvolvido por Skinner, (Silva, 2005; Santos e Leite, 2017). Por essa linha da psicologia ter sido considerada um "sucesso" na indústria,

logo foi adaptada para as salas de aula. A lógica educacional do behaviorismo se pautava em o professor apenas ter a capacidade de organizar a sequência de reforços apropriada, e de verificar se estes reforços geram respostas apropriadas nos alunos, não deixando margem para a construção indagativa do discente e nem levando em consideração o meio em que o sujeito estava inserido (Silva, 2005; Sprinthall e Richard, 1993), tendo sempre aulas expositivas como metodologia norteadora.

Desde as Revoluções Industriais referidas, acima muitas foram as metodologias educativas desenvolvidas para adequar a sociedade aos novos momentos históricos, sejam elas com finalidade em gerar cidadãos reflexivos (Straforini, 2018) ou simplesmente para a manutenção do sistema (Fontenele et al., 2019). Devido a essa constante dicotomia foram desenvolvidos diversas metodologias, dentre as quais é difícil para o docente escolher qual dessas melhor se encaixa em um dado conteúdo, sendo assim, este relato teve como objetivo descrever a utilização de diferentes metodologias de ensino em turmas do 6° e 7° ano do Fundamental durante as aulas de Ciências. Estudos como este se justificam pois trazem informações à literatura sobre as dinâmicas obtidas em sala de aula, além de aumentar os conhecimentos acerca das dificuldades e vantagens em utilizar diferentes metodologias em sala.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo foi realizado pelos bolsistas do Residência Pedagógica em quatro turmas do Ensino Fundamental, sendo duas dos 6º ano, em 2022, e duas dos 7º ano, em 2023, da Escola Estadual Felipe dos Santos, pertencente ao município de Inconfidentes-Minas Gerais, onde observou-se a interação de, em média, 59 alunos que participaram das aulas, utilizando- se de ferramentas educativas como apresentações em slides além de maquetes, experimentos e vídeos.

Foram utilizadas três metodologias de ensino principais sendo elas: Aula expositiva demonstrativa com a temática “Anatomia”; Aula expositiva dialogada e demonstrativa com temática as “Fases da Lua, Rotação e Translação”; Sala de aula invertida com a temática “Camadas da Atmosfera”.

Anatomia Comparada

Os alunos foram acompanhados pela professora preceptora até o laboratório de Zoologia do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais Campus Inconfidentes. A intervenção procedeu com apresentação de slides, durante a aula houve um diálogo com os alunos sobre animais que apresentavam membros comuns comparando vertebrados com invertebrados. A aula aprofundou também na fisiologia dos seres comparando os órgãos do sentidos do corpo humano com o dos artrópodes. Após a aula os alunos puderam observar parte do acervo biológico da Coleção Biologia de Vespas Sociais (CVBS) pertencentes ao IF Sul de Minas. Para que pudessem observar as estruturas sensoriais, os alunos utilizaram lupas estereoscópicas (Figura 1). No decorrer da aula certos alunos demonstraram curiosidade sobre a temática e nos indagaram sobre ocorridos pessoais que envolviam invertebrados, sendo esclarecidas assim que apareciam. Essa regência teve caráter metodológico voltado para a metodologia tradicional de ensino e um curto período de diálogo após a regência.

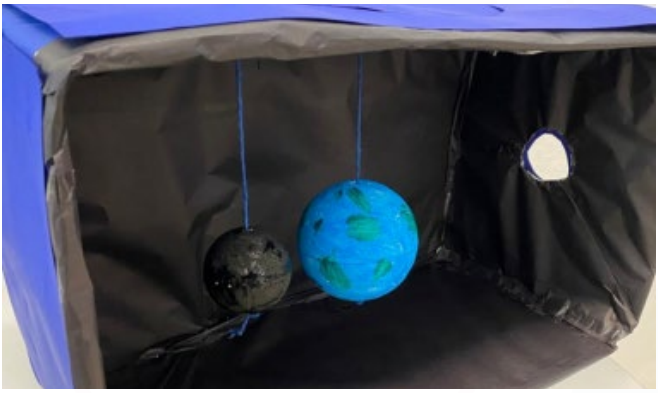
Figura 1 - Visita ao laboratório

Fonte: Autores, 2022

Fases da Lua, Rotação e Translação

Para abordar a temática os Residentes, com o auxílio de outra estagiária, desenvolveram uma maquete (Figura 2) utilizando materiais recicláveis de baixo custo, visando demonstrar a dinâmica rotacional entre a Lua e a Terra demonstrando os eclipses solares e lunares, além de desenvolvermos uma curta e objetiva apresentação em slides tendo, por fim, um vídeo para uma maior abstração dos alunos sobre a temática.

Figura 2 - Modelo didático de demonstração de eclipse solar e lunar



Fonte: Autores, 2022

A dinâmica em sala se deu através de uma sequência de explicações sendo mediada pela conjuntura de ferramentas citada acima. Nesta aula os alunos puderam interagir mais, trazendo questões que tangenciam a temática, sendo uma aula regida pela metodologia expositiva dialogada com demonstração de modelo didático, contudo o tempo para o diálogo foi curto, isto se deu provavelmente pela inexperiência dos Residentes. Após a regência para avaliarmos o desempenho da aula foi feito uma atividade avaliativa diagnóstica.

Camadas da Atmosfera

Para desenvolver a aula os Residentes, assim como foi feito na regência anterior, recorreram à uma apresentação em slides contudo o vídeo foi retirado, o conteúdo foi selecionado de forma mais objetiva para que pudesse haver o intercâmbio de informações entre Residente e aluno, na regência também foi utilizado um experimento científico sobre a zona de convergência, em que foi utilizado um aquário com água sustentado por uma bacia contendo quente de um lado e outra bacia contendo água fria no outro lado (Figura 3), havendo a convecção da energia térmica para a água do aquário, para o experimento ficar visível utilizamos duas colorações de tinta, a tinta vermelha para representar o movimento do “ar quente” e a tinta azul para representar o movimento do “ar frio”.

Aproveitando do conteúdo que já havia sido iniciado em aulas anteriores, nós residentes trouxemos perguntas aos alunos para que estes levantassem hipóteses e buscassem respostas correlacionando outras habilidades, tendo por objetivo uma sala de aula invertida, nesta aula os slides ficaram em segundo plano, sendo utilizados somente no final da aula para demonstrar o que a ciência já decifrou sobre a temática. Durante toda a regência houve maior enfoque no diálogo e na escrita na lousa.

Aos alunos foi explicado que anotassem o que acreditavam ser importante visando uma abordagem baseada na metodologia ativa a qual eles estavam no centro da construção de seu próprio conhecimento. Havendo após essa também uma atividade avaliativa diagnóstica com finalidade de investigarmos qual metodologia teve o melhor desempenho para essas turmas nestes períodos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por serem aulas diferenciadas, pode-se observar grande engajamento, sempre mais de 50% dos alunos, o que provavelmente ocorreu devido a utilização de outros recursos ainda pouco explorados em sala de aula, como por exemplo, retroprojetor e modelos didáticos, que puderam ser concorrentes na disputa de atenção com os alunos assim como sugeriu Silva et al (2019) tendo isso ocorrido também durante a execução dos experimentos, contudo, ao avaliarmos a apropriação dos conhecimentos obtidos a partir das aulas pudemos observar uma variação entre o aprendizado com as diferentes metodologias.

Para a primeira regência (Anatomia Comparada) não tivemos a oportunidade de desenvolver uma maneira de avaliar o nível de apropriação do assunto, pois essa foi uma aula de encerramento do conteúdo visto, contudo pode-se perceber nos alunos uma enorme interação e estes mantinham os conteúdos em conversas durante outras aulas.

Na segunda regência (Fases da Lua, Rotação e Translação) o nível de absorção das informações foi analisado perante a atividade avaliativa sobre o tema, o qual os alunos não alcançaram a nota esperada havendo poucos alunos com notas entre acima de 7, durante a realização da segunda regência os alunos de ambas as turmas demonstraram interesse, entretanto não pode-se dizer que houve uma assimilação homogênea por parte dos alunos.

Por fim na Terceira regência (Camadas da Atmosfera) para basear o nível de absorção do conteúdo foi realizada uma atividade avaliativa com o tema, e que resultou em notas também abaixo do esperado, todavia na realização da regência os alunos da primeira turma demonstraram estarem empolgados tanto na experiência quanto com a aula, continuamente nos indagando sobre o tema e pontuando conhecimentos que obtiveram na internet, ou em mídias sociais, já a segunda turma não houve tanta motivação por parte dos alunos, o que provavelmente ocorreu por estarem voltando de uma atividade esportiva para a sala.

Para as outras intervenções verificou-se que o engajamento foi também significativo e houve a participação da maioria dos alunos, entretanto, não conseguimos verificar se houve uma apropriação dos conteúdos pelos alunos para a primeira intervenção, visto que não foi realizado uma avaliação diagnóstica; já a segunda foi mediana demonstrando, não que esta é a melhor metodologia e sim que os alunos estão habituados com a metodologia aplicada. Identificamos também que para haver uma modificação na metodologia aplicada é necessário que os professores tenham um conhecimento aprofundado na metodologia de interesse assim como pontua Dumont et al (2016) e sendo preciso ainda um tempo para a adaptação dos alunos visando a implementação desta nova dinâmica metodológica, para que esta prática comece a fazer parte da vivência dos alunos.

CONCLUSÕES

Com isso conclui-se que utilização de jogos, filmes, oficinas orientadas, aulas em laboratório, saídas de campo são alguns recursos que podem ser utilizados, podendo possibilitar a compreensão dos alunos no sentido da construção de conhecimentos relacionados à área (Nicola & Panniz, 2017), entretanto os resultados das

experiências da sala de aula não foram bons como esperado, os quais pode-se inferir que o resultado negativo e mediano dos alunos nas avaliações se deu devido a falta de um método de escrita para retenção do conteúdo, ou seja, os alunos têm certa dificuldade em guardar informações a que eles são expostas devido o método de ensino usado frequentemente na sala de aula (Aula expositiva), onde só copiam o que foi passado e não o que compreenderam. Outro ponto a ser explicitado é que para a avaliação qualitativa do ensino é necessário mais do que apenas uma intervenção para que a metodologia torne-se parte da práxis tanto dos alunos quanto dos docentes.

REFERÊNCIAS

DUMONT, L.M.M.; CARVALHO, R.S.; NEVES, A.J.M. O Peer Instruction como proposta de metodologia ativa no ensino de química. Journal of Chemical Engineering and Chemistry - JCEC: **Revista de Engenharia Química e Química** - **REQ**, v. 02, ed. 03, p. 107-131, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.18540/jcecvl2iss3pp107-131 FONTENELE, L. M. S.; SOUSA, A. V.; ARAÚJO, R.M.; MOURA, A M. P.;

BRANDÃO, I. R. A Importância da Educação Afetiva e Emancipatória na Superação da Barbárie Atual. **VI Congresso Nacional de Educação**, p. 1-5, 2019.

MELO, Bárbara de Caldas; SANT'ANA, Geisa. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. **Comunicação Ciências da Saúde**, Passo Fundo, RS - Brasil, v. 23, ed. 04, p. 327-339, 2012.

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

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 253-268, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, p. 239-252, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rho.v12i45e.8640120**.**

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. O Uso dos Recursos Audiovisuais e o Ensino de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Campo Grande MS, v. 17, ed. 01, p. 33-49, 2000. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1557

SANTOS, E. L. N.; LEITE, F. L. A distinção entre reforçamentos positivo e negativo em livros de ensino de análise do comportamento. **Perspectivas Em Análise Do Comportamento**, Campo Grande MS, v. 04, ed. 01, p. 09-18, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.18761/perspectivas.v4i1.101

SILVA, José Manuel. Um berço para o Homem e o legado skinneriano na educação: do behaviorismo a um novo paradigma para a sociedade do conhecimento. **Instituto Politécnico da Guarda**, p. 01-11, 2005.

SILVA, Fernanda; D'ARIENZO, Maria Augusta; PARIZOTTO, Diego; TEIXEIRA, Adriano. Criação de aplicativo gamificado para o engajamento nas aulas de Educação Física. **Anais do WIE**, Passo Fundo, RS - Brasil, p. 434-442, 2019.

SPRINTHALL , Norman A.; SPRINTHALL, Richard C. **Psicologia Educacional.** 01. ed. Portugal: McGraw-Hill, 1993.

STRAFORINI , Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, ed. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037

PANORAMA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO DO CEFET-MG CAMPUS LEOPOLDINA: DESAFIOS E PERCEPÇÕES

Eixo Temático: Integração entre Educação e Mundo do Trabalho

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA**

Driele Aparecida Alves Laudelino [45]

Erika Tiemi Anabuki [46]

RESUMO

O estágio supervisionado é um período de consolidação da aprendizagem da profissão técnica, e muitas vezes é o primeiro contato com o mercado de trabalho. Assim, objetivou-se conhecer as percepções dos discentes sobre o estágio supervisionado nos cursos da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio do CEFET-MG, Campus Leopoldina. A pesquisa possui abordagem qualitativa e quantitativa e foi desenvolvida a partir de um estudo de caso, utilizando formulários eletrônicos. A partir destes dados, foi possível compreender e tecer um panorama do programa de estágio, através da perspectiva dos discentes, docentes e técnicos administrativos. Com base nos resultados, foi possível concluir que o estágio supervisionado destaca-se como um elemento de fundamental importância no processo de formação do indivíduo no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, porém, ainda é um processo permeado por diversos desafios.

Palavras-chave: Estágio; Educação Profissional; Mercado de Trabalho.

45 Bacharel em Ciências Contábeis, Universidade Norte do Paraná, drielealves10@gmail.com
46 [2] Doutorado em Educação, UFJF, tiemi@cefetmg.br

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que contribui para a preparação dos estudantes ao mercado de trabalho (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). O mercado de trabalho está cada vez mais exigente, e, assim, ter contato com o ambiente profissional antes do término de um curso profissionalizante, se torna fundamental para a assimilação da prática profissional.

Diante do exposto, surgem alguns questionamentos: como saber se o estágio na EPTNM está sendo eficaz? Quais os desafios do estágio supervisionado? Quais as aprendizagens construídas?

Neste sentido, o referido trabalho objetivou contextualizar e abordar os desafios inerentes aos cursos da EPTNM do CEFET–MG, Campus Leopoldina, em relação à realização da disciplina de estágio supervisonado, a partir do relato e percepção dos discentes e demais atores envolvidos no setor de estágio da instituição.

A relevância do trabalho se observa quanto ao impacto desta disciplina na formação profissional dos discentes, estando presente no currículo de todos os cursos da EPTNM da instituição, com carga horária obrigatória (CEFET-MG, 2022). A escolha desta temática torna-se ainda mais relevante por ser o primeiro estudo com este objetivo na referida instituição. Assim, com a abordagem da pesquisa, espera-se contribuir para o aprimoramento das atividades realizadas na transição da escola para o mundo do trabalho.

MATERIAL E MÉTODOS

Como abordagem de pesquisa, foram utilizados questionários estruturados com questões inerentes ao processo de estágio, aplicados aos discentes, docentes e técnicos administrativos do

CEFET-MG, Campus Leopoldina. Foi realizada também uma pesquisa documental nos setores responsáveis pela administração de estágio.

A coleta de dados foi realizada a partir dos formulários do *Google Forms* e enviada por e-mail com a colaboração da Coordenação de Registro e Controle Acadêmico. Após a coleta de dados, foram elaborados relatórios e planilhas com as respostas aos itens abordados. O grupo de discentes respondentes refere-se aos alunos egressos dos cursos técnicos da instituição que realizaram estágio supervisionado no período de 2016 e 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram obtidas 75 respostas dos questionários direcionados aos discentes que concluíram o estágio no período citado. A Tabela 1 informa o número de discentes formados por curso ofertado na instituição no período pesquisado.

Tabela 1: Total de formandos por ano/curso entre 2016 e 2022

CURSO	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	TOTAL GERAL
Eletromecânica	17	12	12	24	9	12	9	95
Eletrotécnica	24	16	10	21	11	25	18	125
Informática	33	27	21	33	15	16	16	161
Mecânica	45	34	43	42	12	26	26	228
TOTAL/ANO	119	89	86	120	47	79	69	609

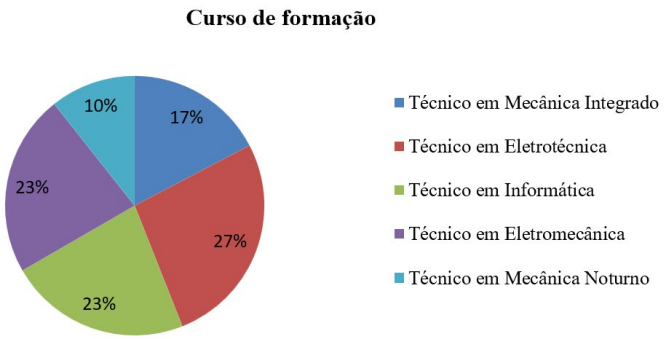
Fonte: Autora (2023)

Considerando o total de alunos formados, a amostra dos respondentes da pesquisa representa 12,3% destes alunos.

No que se refere ao curso técnico dos respondentes da pesquisa,

pode-se perceber um equilíbrio entre os participantes, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1: Curso de formação dos entrevistados



Fonte: Autora (2023)

Para os discentes respondentes, o local de realização do estágio variou, sendo sua maioria realizada no município de Leopoldina-MG (57%). No que diz respeito à instituição de realização do estágio, a Figura 2 apresenta esses dados.

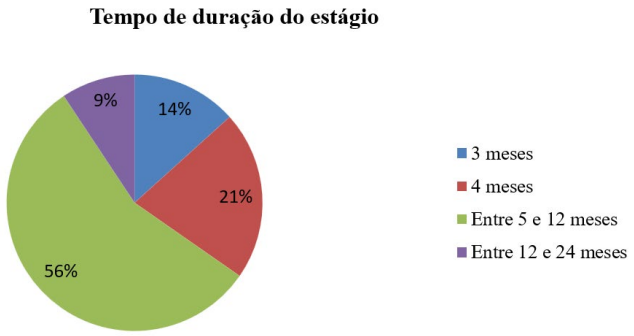
Figura 2: Instituição de realização do estágio

Fonte: Autora (2023)

A duração média do estágio também variou, conforme apresenta-

do na Figura 3.

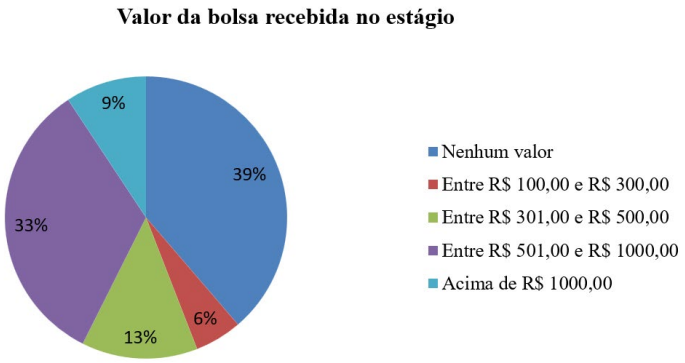
Figura 3: Tempo de duração do estágio



Fonte: Autora (2023)

Dos entrevistados, cerca de 39% responderam que não receberam remuneração durante o período de estágio, conforme mostra a Figura 4. Esta questão destaca-se como relevante, pois muitos dependem de uma renda. Apesar disso, com base na legislação vigente, a remuneração durante o estágio não é obrigatória (BRASIL, 2008).

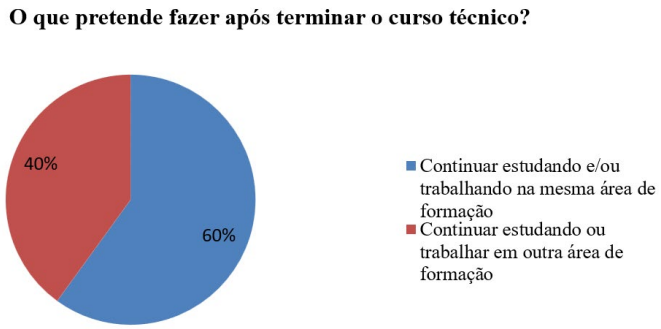
Figura 4: Valor da bolsa recebida no estágio



Fonte: Autora (2023)

Acerca da continuidade dos estudos, a maioria dos respondentes pretendem permanecer estudando, conforme demonstrado na Figura 5.

Figura 5: Pretensões dos estudantes após a conclusão do curso

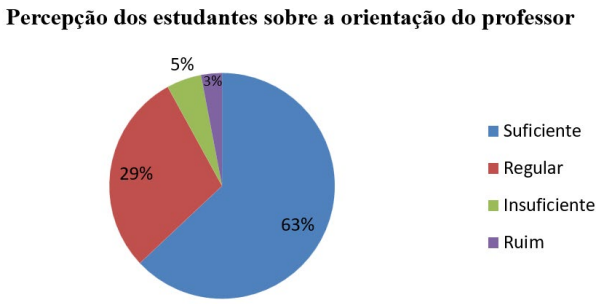


Fonte: Autora (2023)

No que se refere ao processo de seleção para vaga de estágio, 60% não tiveram dificuldade para encontrar uma oportunidade de estágio. Ao final do estágio 20% dos respondentes foram contratados e 14,7% receberam proposta, porém a recusaram.

A Figura 6 representa a percepção dos alunos sobre o acompanhamento realizado pelo professor orientador da disciplina de estágio supervisionado:

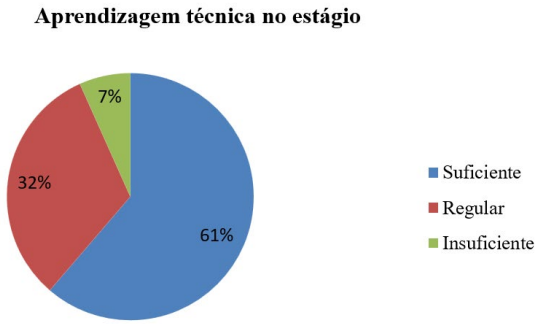
Figura 6: Percepção dos estudantes sobre a orientação do professor



Fonte: Autora (2023)

Sobre a aprendizagem técnica no estágio, 7% consideraram insuficiente conforme demonstrado na Figura 7.

Figura 7: Aprendizagem técnica no estágio



Fonte: Autora (2023)

Através de questões abertas no questionário também foi possível perceber a necessidade de mais aulas relacionadas às vivências profissionais. Tardif (2000) esclarece que a lógica que envolve as disciplinas das escolas tende a ser fragmentada e especializada, contribuindo desta maneira para que as disciplinas não estabeleçam uma relação entre si.

O questionário direcionado aos técnicos administrativos foi respondido por dois profissionais, que atuam no setor de estágio da instituição. Ambos consideram o estágio como de fundamental importância para a formação profissional do discente e avaliam como bom o relacionamento e parceria entre as empresas e o CEFET- MG.

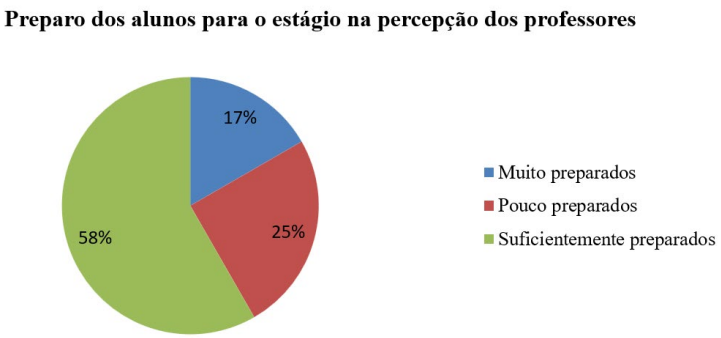
Os respondentes destacaram o não cumprimento de prazos, ausência de apoio da gestão superior da instituição e equipe com número de profissionais inferior à demanda como os maiores desafios neste processo.

Quanto às respostas dos docentes, os mesmos apontaram que as

maiores queixas dos alunos referem-se à ausência de estágios nas férias, baixo número de oportunidades, precariedade dos laboratórios, desvio de função e impossibilidade de realizar o estágio durante o curso.

Sobre o preparo dos alunos para a realização do estágio, na percepção dos docentes, a Figura 8 expressa as respostas apresentadas:

Figura 8: Preparo dos alunos para o estágio



Fonte: Autora (2023)

Esta variação percentual mostrada na Figura 8 evidencia o reconhecimento das lacunas no processo de formação dos alunos nos cursos técnicos da instituição. Apesar disso, todos os professores respondentes acreditam que o estágio é de fundamental importância para a formação do educando.

CONCLUSÕES

A realização do estágio supervisionado é interpretada enquanto um elemento de fundamental importância no processo de consolidação da aprendizagem, permitindo alinhar a teoria e a prática nos cursos da educação profissional. Apesar disso, pode-se perceber que diversos desafios permeiam este processo. Assim, fica evi-

dente que é um processo que necessita de melhorias e evolução.

Entre os desafios apresentados pela pesquisa destacam-se a melhoria do processo de informação e de comunicação, a baixa oferta das vagas de estágio na região e o suporte para a sua realização e formalização. Portanto, é de fundamental importância que a instituição desenvolva estratégias que possibilitem superar ou minimizar estes desafios.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Resolução nº 09/2022-CEPT, de 23 de setembro de 2022**. Consolida o Regulamento de Estágio Supervisionado dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do CEFET-MG. Belo Horizonte, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

POSIÇÕES DISCURSIVAS DOCENTES SOBRE O USO DE ESPAÇOS DIVERSIFICADOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eixo Temático: Educação em espaços não formais

Forma de Apresentação: **RESULTADO DE PESQUISA**

Moema Rocha Quintão[47]

RESUMO

A pesquisa visa analisar os discursos docentes sobre o ensino de Ciências Naturais na Educação Básica para traçar uma "cartografia" das representações sociais dos professores sobre a relação entre o ensino, a aprendizagem e a sociedade. Busca-se investigar como os discursos corroboram ou refutam o paradigma da educação transdisciplinar - difundida pelas Diretrizes Curriculares - numa observação de como ocorre a interrelação entre a escola e os espaços educativos diversificados. As entrevistas com gravação de áudio foram transcritas e manipuladas pelo software Atlas.ti. Os participantes foram os professores e supervisores de quatro instituições de ensino em duas etapas. A partir das análises, pode-se concluir que o uso de espaços diversificados pode ser eficiente no ensino das Ciências Naturais por estimular as interações críticas e cientificas entre o estudante e o meio ambiente, no contexto cultural e social em que está inserido.

Palavras-chave: Espaços diversificados, Representações sociais, Ciências Naturais, Educação Básica.

47 Professora Dra. da Secretaria de Educação MG.

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como foco compreender as representações sociais mobilizadas pelos docentes sobre a relação entre ensino e sociedade, para confrontá-las com os desdobramentos de práticas de ensino realizadas fora da sala de aula, denominados espaços diversificados. Para tanto foram escolhidas quatro instituições de ensino no Estado de Minas Gerais: a Escola Estadual Maria Josefina Sales Wardi, o Colégio Logosófico, o CEFET/MG e o Colégio Santo Antônio.

Assim, defende-se que "todo o conhecimento produzido nas ciências humanas tem seu ponto de partida e de chegada nos processos da vida humana historicamente construídos (FREITAS, 2017, p. 4)", por isso, a escolha pela investigação *in loco*, combinando investigação empírica – a partir da observação dos sujeitos em ação: educadores e educandos em momentos de aprendizagem – à análise dos discursos docentes e avaliação das mudanças paradigmáticas na compreensão dos objetos de ensino de Ciências Naturais e na sua relação com a prática docente, que segundo Freire:

> não há docência sem discência, pois inevitavelmente a educação é ideológica e tanto reforça como rompe com os valores do *status quo.* (FREIRE, 2002. p.83).

Nesse contexto, ressalta-se as ideias de Paulo Freire, Vygotsky, Moscovici e Morin, além dos debates produzidos por Trilha, Gohn e Rockwell, que contribuem para que a pesquisa se expanda na compreensão da interface entre sujeito e subjetividade, pela relação entre as diferentes práticas educativas que se transformam, mostrando que o sujeito, subjetividade e discurso são produzidos pela cultura que se constrói simbolicamente.

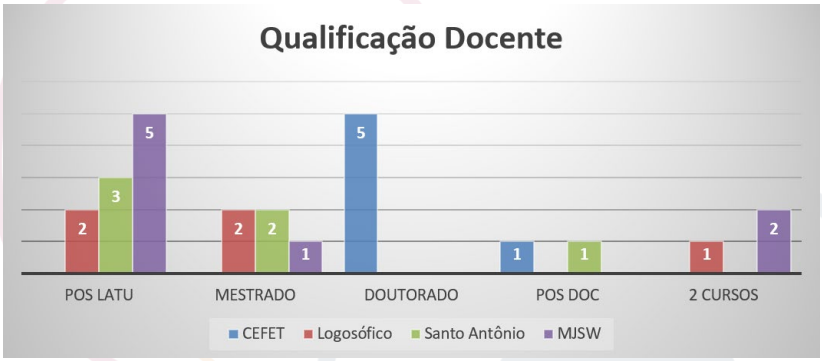
MATERIAL E MÉTODOS

A investigação envolve o levantamento bibliográfico sobre a educação formal em espaços diversificados, somados à perspectiva de representação social de Moscovici (1978). Assim, a elaboração deste trabalho determina a produção de conhecimentos na educação básica, a partir de investigações *in loco* realizadas entre os anos de 2017 e 2018, com docentes da área das Ciências Naturais de quatro instituições diferentes. A pesquisa baseou-se no estudo de caso, na perspectiva etnográfica e paradigma qualitativo.

Foi utilizado o *software* Atlas.ti para a sistematização e no manuseio dos dados, visto que o papel decisivo do pesquisador ocorre na etapa categorização das unidades em categorias – considerada a mais criativa em relação à análise do conteúdo e interpretação dos resultados (POCRIFKA; CARVALHO; VOSGERAU, 2011). Dessa forma, estabeleceu-se categorias denominadas códigos: "formação docente", "prática docente", "recursos didáticos", "documentos pedagógicos", "vantagens em trabalhar em espaços diversificados" e "dificuldades em trabalhar nesses ambientes".

A coleta de dados na primeira fase da pesquisa foi realizada nas escolas por meio de questionários pré-teste aplicados em 24 entrevistados. Abaixo o gráfico "qualificação acadêmica", evidenciando que alguns possuíam título de mestre, doutor e pós doutor, ou mais de uma graduação.

Figura 1 – Qualificação Acadêmica



Fonte: Autora, Atlas.ti

RESULTADOS E DISCUSSÃO

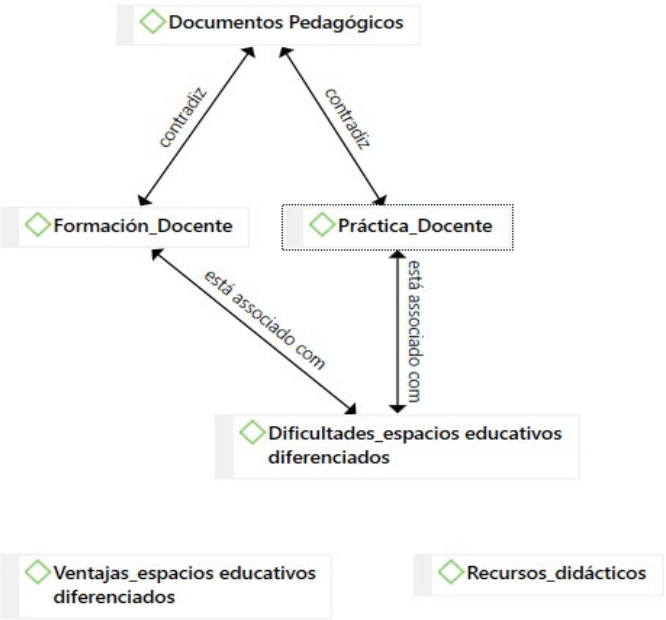
As análises das entrevistas em profundidade foram dispostas abaixo com os resultados da pesquisa e discussões.

Referente ao entrevistado do Colégio Santo Antônio é F. S, observou-se nas análises a relação entre os códigos "formação docente" e "prática docente" no que diz respeito ao uso dos espaços diversificados. Há dificuldades na formação docente relacionada aos espaços extraclasse, sendo pouco utilizada pelo entrevistado, porém intensificou-se a partir do mestrado. O código "prática docente" liga-se ao código "documentos pedagógicos" que são relevantes no planejamento das aulas. O código "estrutura escolar" está diretamente ligado ao código "dificuldades", pois a interação com as famílias aparece como fator limitador para estas experiências.

Enquanto isso, o docente A. V. G., do CEFET/MG - que possui formação docente em Educação Física, especialização em lazer, mestrado em Educação Tecnológica e doutorado em Educação em Política, Trabalho e Formação Humana - considera fundamentais as atividades interdisciplinares e transdisciplinares; avaliando como produtivas atividades que utilizem espaços diversificados da cida-

de, como: praças, parques e estações ambientais. Segundo o entrevistado, tais práticas podem proporcionar uma melhor interação entre discentes, conteúdos da disciplina de Educação Física e a relação destes com o meio ambiente. Os códigos como "formação docente" e "vantagens" não se relacionam diretamente, pois não houve formação continuada sobre o uso dos espaços diversificados.

Figura 2 – CEFET/MG

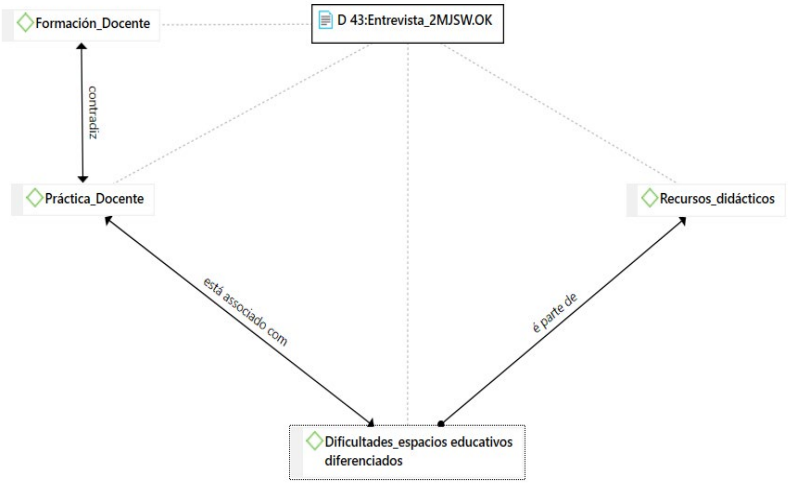


Fonte: Autora, Atlas ti.

A figura acima relaciona as "dificuldades" e o despreparo docente associado com práticas de ensino fragmentadas e prejudiciais para a aprendizagem; e, ao citar a metáfora do viajante que carrega seus pertences separados em uma mochila, compara a segmentação do currículo escolar e a dificuldade de diálogo entre as disciplinas.

A docente K. L. G., do Colégio Maria Josefina Sales Wardi, apesar das limitações da "formação docente" e dos "recursos didáticos", realizou atividades em espaços extraclasse, afirmando que poderiam ser ampliadas para projetos de extensão mais elaborados e interdisciplinares.

Figura 3 – Escola MJSW



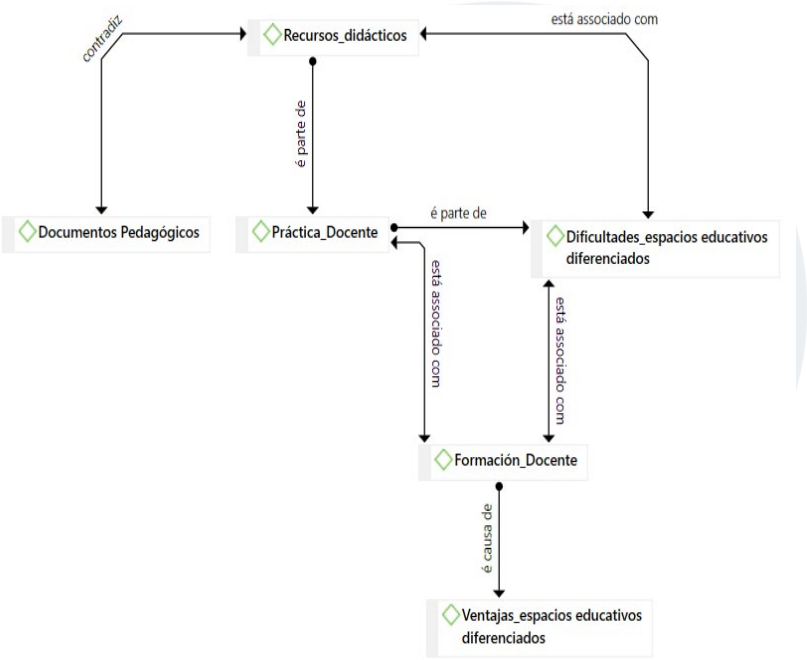
Fonte: Autora, Atlas ti.

O organograma acima mostra que as principais "dificuldades" se relacionam à formação docente, demandando professores criativos e preparados para trabalhar de modo integrado e transdisciplinar. O código "prática docente" liga-se aos "documentos pedagógicos", e os documentos como o Projeto Político Pedagógico servem para orientar o ensino, adequando-se a realidade das escolas e as necessidades das comunidades.

A análise da entrevista com a docente C. L. O., do Colégio Logosófico, destaca os códigos "formação" e "prática docente", relacionados ao uso dos espaços diversificados. O organograma abaixo destaca que o discurso da professora sobre as "vantagens" se une

à “formação docente” adequada, pois a preparação do professor e o sucesso das atividades didáticas são interligadas, ainda que a “formação docente” seja insuficiente, pois falta preparo para trabalhar o ensino transversal e interdisciplinar. A docente afirma ser impossível ensinar biologia somente em sala de aula.

Figura 4 – Colégio Logosófico



Fonte: Autora, Atlas ti.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da investigação de campo e do levantamento de dados sobre as quatro instituições escolares, nota-se que a relação entre formação continuada e as práticas em classe e em ambientes diversificados são complementares. Assim, quanto mais preparado está o docente, mais facilmente desenvolverá projetos que

atendam as diretrizes que norteiam o ensino desses conteúdos para o ensino básico. Propostas contextualizadas - que considerem a realidade vivida pelos alunos e que contemplem - além da teoria, práticas reais de observação, análise, comparação como: desenvolvimento de aulas experimentais, uso de laboratórios, parques, teatros, passeios e demais atividades de integração com a sociedade; são necessidades preeminentes para que a dinâmica ensino-aprendizagem gere bons resultados. No entanto, existem entraves estruturais para essas atividades como: falta de estrutura física, recursos financeiros e organização logística, relacionadas ao código "dificuldades" em trabalhar com espaços diversificados.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. T. A pesquisa em educação: questões e desafios. Vertentes, n. 1. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas. pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar, 2006.

ROCHA, Q. M. **La educación más allá de los muros escolares**: posiciones discursivas docentes sobre el uso de espacios diversificados em la enseñanza de Ciencias Naturales em la educación básica. Tesis de prosgrado. Universidad Nacional de La Plata, 2021. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2004/te.2004.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** [livro eletrônico]. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2013.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POCRIFKA, Dagmar Heil; CARVALHO, Ana Beatriz; VOSGERAU, Dilmeire Sant'anna Ramos. **As contribuições do software Atlas Ti para análise documental**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/6065_4018.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

ROCKWELL, E. Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. **Interações**, jan-jun, año/vol. V, n. 9. Universidade São Marcos. São Paulo, Brasil. p. 11-25, 2000.

TRILLA, J. A educação não formal. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PROGRAMA SAÚDE NAS ESCOLAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS GRADUANDOS DE MEDICINA

Eixo Temático: **INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO**

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Maria Eduarda Franco Feltran[48]

Ana Clara de Souza Costa[49]

Emily Felix de Castro Neves[50]

Paulo Ricardo Gonçalves[51]

Verônica Silveira Santos[52]

Micheli Patrícia de Fátima Magri[53]

RESUMO

O Programa Saúde na Escola (PSE) caracteriza-se pela união de setores da rede pública de saúde com a educação, visando integrar a saúde e educação para o desenvolvimento de qualificação das políticas públicas, além da promoção de saúde integral. Objetiva-se relatar a experiência dos graduandos em medicina da Universidade Paulista, campus de São José do Rio Pardo, durante o desenvolvimento da disciplina de interação comunitária com o PSE. Visando realizar o Programa Saúde nas Escolas, os graduan-

48 Graduandos em Medicina. Universidade Paulista UNIP, campus São José do Rio Pardo-SP.
49 Graduandos em Medicina. Universidade Paulista UNIP, campus São José do Rio Pardo-SP.
50 Graduandos em Medicina. Universidade Paulista UNIP, campus São José do Rio Pardo-SP.
51 Graduandos em Medicina. Universidade Paulista UNIP, campus São José do Rio Pardo-SP.
52 Graduandos em Medicina. Universidade Paulista UNIP, campus São José do Rio Pardo-SP.
53 Professora de Interação comunitária na graduação em medicina. Doutora em ciências ambientais. Universidade Paulista UNIP, campus São José do Rio Pardo-SP

dos de Medicina da Universidade Paulista, campus de São José do Rio Pardo, realizaram o desenvolvimento de um questionário para aplicar nas visitas na escola Estadual Dr. Cândido Rodrigues, com alunos do 8º. e 9º. ano do fundamental. Foi possível observar a necessidade de triar os problemas de saúde dentro da escola, para desenvolver ações específicas para atingir os objetivos como trabalhar com questões da obesidade, sedentarismo, má alimentação e transtornos de aprendizagem.

Palavras-chave: Programa Saúde nas Escolas; PSE; Saúde; Educação.

INTRODUÇÃO

O Programa Saúde na Escola (PSE) caracteriza-se pela união de setores da rede pública de saúde com a educação, visando integrar a saúde e educação para o desenvolvimento de qualificação das políticas públicas, além da promoção de saúde integral (BRASIL, 2007; DALLACOSTA *et al.,* 2022), sendo um percurso essencial quando se trata de qualidade de vida para a formação integral dos alunos através da promoção da saúde, prevenção de agravos e doenças e para o enfrentamento de vulnerabilidades (CARVALHO, 2015).

Em relação ao público beneficiário do PSE, encontram-se: os estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade da escola e estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (RUMOR *et al.,* 2022), visto que uma população mais saudável caminha junto de melhores níveis educacionais (LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2018).

A realização do trabalho justifica-se da importância de disseminar

informações acerca do Programa Saúde nas Escolas, pelos graduandos de medicina, uma vez que, é um campo de atuação dos médicos que trabalham na comunidade dentro das Estratégias de Saúde da Família (ESF).

Objetiva-se relatar a experiência dos graduandos em medicina da Universidade Paulista, campus de São José do Rio Pardo, durante o desenvolvimento da disciplina de interação comunitária com o PSE.

MATERIAL E MÉTODOS

Visando realizar o Programa Saúde nas Escolas, os graduandos de Medicina da Universidade Paulista, campus de São José do Rio Pardo, realizaram o desenvolvimento de um questionário para aplicar nas visitas na escola Estadual Dr. Cândido Rodrigues, com alunos do 8º. e 9º. ano do fundamental, abrangendo questões socioeconômicas, hábitos de vida, histórico familiar de doenças, questões alimentares e saúde. Além de exames como peso, altura e cálculo do Índice de Massa Corpórea; circunferência abdominal, circunferência do quadril, aferição de Pressão Arterial e da Glicose. E observações foram anotadas pelos examinadores de forma livre.

Foi desenvolvido um Termo de consentimento livre e esclarecido em que os pais dos alunos autorizaram a execução da atividade na escola. Os alunos aplicaram o questionário em quatro dias no mês de abril, no período da manhã e tarde, envolvendo no total 120 alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que diz respeito às ações executadas pelo PSE, as mesmas podem ser realizadas no ambiente escolar, em espaços públicos do município ou nas Unidades Básicas de Saúde. Inclusive, de ma-

neira remota (LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2018). As ações do PSE deverão estar inseridas na proposta pedagógica da escola e baseiam-se em:

1. Saúde Ambiental;
2. Promoção da atividade física;
3. Alimentação saudável e prevenção da obesidade;
4. Promoção da cultura de paz e direitos humanos;
5. Prevenção das violências e dos acidentes;
6. Prevenção de doenças negligenciadas;
7. Verificação da situação vacinal;
8. Saúde sexual e reprodutiva e prevenção do HIV/IST;
9. Prevenção do uso de álcool, tabacos e outras drogas;
10. Saúde bucal;
11. Saúde auditiva;
12. Saúde ocular;
13. Preveção à COVID-19 nas escolas (este, inserido em 2020) (BRASIL, 2007).

Todavia, cabe mencionar que as equipes de saúde e educação dos municípios poderão realizar ações de saúde no ambiente escolar com a comunidade da escola, com temas ou ações pertinentes, de acordo com a necessidade do público em questão (DALLACOSTA *et al., 2022*).

Acerca dos resultados observados no PSE, realizado pelo 2º ano de Medicina na Escola Dr. Cândido Rodrigues, alguns dados foram obtidos com a aplicação do questionário:

- Crianças com histórico familiar de Hipertensão Arterial Sistêmica e, à aferição de Pressão Arterial, altos níveis pressóricos;

- Crianças obesas ao cálculo de Índice de Massa Corpórea;

- Alimentação inadequada, principalmente no que tange à quantidade de refeições diárias, qualidade dos alimentos, altos níveis de alimentos industrializados e de níveis de açúcar, baixos níveis de alimentos orgânicos;

- Transtornos de imagem corporal: anorexia e bulimia;

- Ausência da higiene do sono, comprometendo o rendimento escolar;

- Dificuldade de aprendizagem, alguns casos de Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Como também foi possível encontrar casos isolados que necessitaram de intervenções, como:

- Aluno com baixa acuidade visual, compatível com cegueira;

- Aluna com relato de tentativa de autoextermínio;

- Aluna com relato de violência sexual;

- Aluno com transtorno de espectro autista e deficiência intelectual.

A oportunidade do desenvolvimento da educação na escola foi um momento impar, onde os graduandos puderam aplicar os conhecimentos adquiridos através das disciplinas de Interação comunitária e habilidades clinicas, observando os alunos de forma integral. Nossos achados corroboram com Carvalho (2015), que há uma necessidade de desenvolver intersetorialidade como ferramenta, envolvendo os setores da educação, saúde e assistência social nas ações com os alunos.

Foi necessário encaminhar os quatro alunos para a rede de atenção à saúde, sendo a reabilitação visual, psicologia e terapia ocupacional eleitas para o acompanhamento dos mesmos.

Com base nos resultados observados na escola, algumas intervenções vêm sendo desenvolvidas, no intuito de promover a saúde, prevenir a doença e agravos e, principalmente, conscientizar alunos, pais ou responsáveis, docentes e direção pedagógica.

CONCLUSÕES

Foi possível observar a necessidade de triar os problemas de saúde dentro da escola, para desenvolver ações específicas para atingir os objetivos como trabalhar com questões da obesidade, sedentarismo, má alimentação e transtornos de aprendizagem. Considera-se que os graduandos de medicina estão aptos para desenvolver ações no PSE e identificar situações peculiares, que puderam ser encaminhadas para seus tratamentos na rede de atenção à saúde.

Portanto, é imprescindível que haja mais pesquisas e publicações acerca da temática, já que o mesmo beneficia muitos estudantes e gestores da rede pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 6 Dez 2007.

CARVALHO, F. F. B. DE . A saúde vai à escola: a promoção da saúde em práticas pedagógicas. Physis: **Revista de Saúde Coletiva,** v. 25, n. 4, p. 1207–1227, out. 2015.

DALLACOSTA, M. et al. Programa Saúde na Escola: desafios e possibilidades para promover saúde na perspectiva da alimentação saudável. **Saúde em Debate,** v. 46, n. spe3, p. 244–260, nov. 2022.

LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Saúde em Debate,** v. 42, n. 118, p. 773–789, jul. 2018.

RUMOR, P. C. F. et al. Programa Saúde na Escola: potencialidades e limites da articulação intersetorial para promoção da saúde infantil. **Saúde em Debate**, v. 46, n. spe3, p. 116–128, nov. 2022.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A vida em outros planetas

Eixo Temático: **CURRÍCULO, METODOLOGIAS E PRÁTICAS DE ENSINO**

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Talyta M. RODRIGUES [54]

Willyan A. LUSSIN [55][56]

Ana C. R. MAIA[54]

RESUMO

O uso de materiais didáticos, como maquetes, é uma estratégia para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de uma geração muito influenciada por tecnologias. Isso ocorre porque o interesse dos alunos está diretamente relacionado aos recursos pedagógicos disponíveis. O presente trabalho teve como objetivo apresentar um modelo didático tridimensional do Sistema Solar para trabalhar conceitos básicos, curiosidades e preservação ambiental do planeta Terra. Foi construído um modelo do Sistema Solar com isopor e realizada atividade de identificação dos planetas com alunos do ensino médio. A aplicação da atividade mostrou que os estudantes apresentam deficiência acerca desses conhecimentos. O uso de modelos didáticos despertam o interesse e o engajamento dos alunos melhorando o processo de aprendizagem. Foi possível trabalhar a conscientização e despertar um

54 Licencianda em Ciências Biológicas, IFSULDEMINAS - *Campus* Muzambinho.
55 Licenciando em Ciências Biológicas, IFSULDEMINAS - *Campus* Muzambinho.
56 Professora do Curso de Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS - *Campus* Muzambinho.

sentimento de respeito e valorização pelo planeta Terra. O uso do modelo didático do Sistema Solar aliado ao uso de métodos que centralizam o papel do estudante no processo de ensino e aprendizagem, representam importantes metodologias para auxiliar o desenvolvimento do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Sistema solar. Modelos didáticos. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A área da educação é dinâmica e exige adequações de seus métodos ao longo do tempo. Neste contexto, é uma tarefa desafiadora demonstrar proporções, magnitudes e processos físico-químicos e biológicos de forma teórica, uma vez que o método tradicional pode ser menos eficiente em relação ao processo de ensino e aprendizagem (BASTOS, 2011). Em função disso, torna-se necessário acrescentar no ensino tradicional, especialmente nas áreas de Ciências, um caráter mais holístico, contextualizado e adequado à forma de aprender de uma geração fortemente tecnológica. Há uma necessidade de os professores inovarem principalmente em relação à exposição e estímulo do interesse dos alunos sobre os assuntos discutidos em sala de aula. É fundamental que a escola e todos os envolvidos busquem desenvolver os alunos como sujeitos ativos e participativos, e não apenas receptores de informações (INTERAMINENSE, 2019).

Através da elaboração e utilização de recursos didáticos, tais como maquetes, modelos didáticos e outros materiais, pode-se trabalhar de maneira mais dinâmica, despertando maior interesse pelo conteúdo e, consequentemente, melhor aprendizagem (BASTOS, 2011). O aumento da eficiência da aprendizgem pode ser explicada pela possibilidade de visualização de estruturas e processos

que necessitam de abstração em aulas expositivas. Além disso, permite que o estudante manipule o material, visualizandoo de vários ângulos, permitindo melhor compreensão e minimizando as dificuldades em função da necessidade de abstração (FILHO *et al.*, 2017).

De acordo com Freire (1984),é necessário uma educação que coloque o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, juntamente com o reconhecimento de seus saberes mais empiricos e para formação de um sujeito mais crítico em relação ao seu cotidiano. Essa abordagem mais didática, é fundamental para o desenvolvimento de um saber mais aplicado, uma vez que a abstração e a necessidade de imaginação para compreensão de determinados conteúdos podem tornar o processo desinteressante e exaustivo (FILHO *et al.*, 2017).

O objetivo do trabalho foi relatar a experiência adquirida em uma atividade didática realizada na 1° Feira de Educação, Ciência e Tecnologia que ocorreu no IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho em 2022, que teve como foco o uso de um modelo didático tridimensional do Sistema Solar para trabalhar conceitos básicos, curiosidades e preservação ambiental do planeta Terra.

MATERIAL E MÉTODOS

O trabalho foi desenvolvido para a disciplina de Práticas como Componente Curricular, do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas do Instituto Federal Sul de Minas Gerais, Campus Muzambinho, e foi apresentado na 1ª Feira de Educação Ciência e Tecnologia do IFSULDEMINAS - Muzambinho (FECT-MUZ) em 2022.

Para construção do modelo do Sistema Solar foram utilizadas bolas de isopor de diferentes tamanhos para representação dos planetas. Os planetas foram pintados com tinta guache, de acordo com suas características e com disposição fiel à realidade. Foram

impressas fichas com os nomes de cada planeta.

A atividade foi realizada em duas partes: na primeira, a maquete foi apresentada juntamente com uma breve explicação sobre a atividade. Em seguida foi solicitado que cada participante escolhesse um papel contendo o nome de um dos componentes do Sistema Solar e, de maneira conjunta, deveriam posicionar corretamente no modelo didático. Quando algum participante nomeou um planeta incorretamente, o mesmo foi corrigido e questionado se gostaria de habitar no planeta. Após cada resposta concedida, as condições de temperatura, pressão, gravidade e, principalmente, a existência de água no planeta foram discutidas.

A feira recepcionou estudantes de Muzambinho e região. Os participantes que visitaram o stand do trabalho foram, em sua maioria, estudantes do ensino médio. A feira também contou com a presença de pais, professores e outros convidados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a feira foi notável o interesse e o envolvimento dos estudantes visitantes do stand. No momento da dinâmica, muitos alunos relacionaram a representação dos planetas com os nomes errados, explicitando deficiência no conhecimento sobre a temática. A defasagem na aprendizagem de determinados conteúdos que necessitam de abstração, como é o caso do Sistema Solar, pode ter sido potencializada pelo uso de metodologias tradicionais de ensino, que muitas vezes tem apenas o livro didático (FILHO *et al.*, 2017). Neste contexto, é possível inferir que o uso do modelo do Sistema

Solar pode ser uma ferramenta para auxiliar a compreensão do conteúdo pelos estudantes.

Durante o questionamento sobre a possibilidade de cada estudan-

te habitar em outro planeta, foi constatado que a maioria optou por deixar o planeta Terra. Porém, após a exposição das condições climáticas e fenômenos naturais responsáveis por caracterizar esses planetas como ambientes hostis, foi possível trabalhar a conscientização e despertar um sentimento de respeito e valorização pelo planeta Terra. Todo esse processo foi pautado na ideia de que a vida, a partir de conhecimentos científicos atuais, não existe em nenhum outro planeta.

Portanto, o uso do modelo didático do Sistema Solar aliado ao uso de métodos que centralizam o papel do estudante no processo de ensino e aprendizagem, mostrou-se uma importante dinâmica para auxiliar o desenvolvimento do conhecimento. Além de importante para o estudante, representa um importante auxílio para o professor na construção e facilitação do processo de ensino e aprendizagem (FILHO *et al.*, 2017). Tais observações corroboram os resultados de Bastos (2011), que através da utilização de modelos didáticos observou maior envolvimento dos estudantes nas aulas, nítida melhora na capacidade de tomar decisões em grupo e melhor qualidade de interação entre os estudantes e conteúdos ministrados.

CONCLUSÕES

Em síntese, podemos afirmar que o uso de modelos didáticos, combinados com as tradicionais aulas expositivas, apresenta-se como uma alternativa vantajosa para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. O engajamento e o interesse dos alunos estão diretamente relacionados aos recursos pedagógicos disponíveis, os quais devem ser capazes de despertar a curiosidade e estimular a busca pelo conhecimento. O uso de materiais diferenciados, como maquetes e outros recursos que se afastam do modelo de ensino baseado exclusivamente em livros, são valiosas

ferramentas para a educação atual, que centraliza a formação integral dos indivíduos, visando o bem-estar individual e coletivo, a educação e a formação de cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, K. M.; FARIA, J. C. N. M. Aplicação de modelos didáticos para abordagem da célula animal e vegetal, um estudo de caso. **Enciclopédia Biosfera**, v. 7, n. 13, p. 1867-1877, 2011.

FILHO, J. B. L.; SILVA, M. L.; MADUREIRA, H. P.; IBIAPINA, R. M. Construção de uma maquete de sistema planetário como atividade auxiliar ao ensino de astronomia nos cursos de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 39, n. 3, p. 1-7, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

INTERMITENSE, B.K.S. A Importância das aulas práticas no ensino da Biologia: Uma Metodologia Interativa**. Revista Multidisciplinar e de Psicologia,** v. 13, n. 45, p. 342354, 2019.

ROAR DA INCLUSÃO: ESTIMULANDO HABILIDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS EM ALUNOS AUTISTAS

Eixo Temático: Educação e Diversidade

Forma de Apresentação: **RELATO DE VIVÊNCIA**

Valquiria Mikaela Rabelo[57]

Mara Lucia Barbosa da Silva[58]

Fabiana Muniz[59]

Fabrício dos Santos Ritá[60]

Douglas Silveira Toledo Pereira[61]

Claudiomir da Silva dos Santos[62]

RESUMO

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. Ela possui um poder transformado, no entanto, a leitura vai além das palavras escritas, podendo ser combinada com outras formas de expressão, como o desenho, para potencializar seus benefícios. Em particular, o desenho de dinossauros tem se mostrado uma atividade especialmente relevante para crianças

57 Supervisora pedagógica, Secretária de Educação de Minas Gerais. valquiria.rabelo@educacao.mg.gov.br
58 Professora de ACLTA, Secretária de Educação de Minas Gerais. mara.barbosa@educacao.mg.gov.br
59 Diretora escolar, Secretária de Educação de Minas Gerais. fabiana.muniz@educacao.mg.gov.br
60 Professor,Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. fabriciosantosrita@gmail.com
61 Doutorando em Ciências Ambientais, Universidade Federal de Alfenas. douglas.silveira@unifal- mg.edu.br
62 Professor,Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. claudiomirsilvasantos@gmail.com

autistas. Nesta perspectiva, o presente trabalho visa apresentar um relato de vivência, de dois alunos autistas, matriculados no 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública e estadual de ensino localizada na cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais que desenvolveram uma exposição na instituição intitulada como "o mundo dos dinossauros". Durante as ações de desenvolvimento de execução da exposição os alunos desenvolveram habilidades do ensino de artes, língua portuguesa, história e geografia. Ao término das atividades, pode-se- observar que os alunos foram estimulados a expressar sua criatividade e imaginação por meio de desenhos e esculturas de dinossauros, fortalecendo suas habilidades artísticas. Além disso, a exploração dos aspectos geográficos e históricos dos dinossauros permitiu que os alunos compreendessem a importância desses seres na história do nosso planeta, ampliando seus conhecimentos sobre geografia e história.

Palavras-chave: Dinossauros 1. Educação Inclusiva 2. Transtorno do Espectro Autista 3.

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano. Ela possui um poder transformador, capaz de construir pensamentos, expandir horizontes e estimular a criatividade. Através das histórias, mergulhamos em mundos imaginários e reais e nos conectamos com personagens e suas experiências, e assim, ganhamos uma perspectiva mais ampla sobre a vida. Uma das características mais fascinantes da leitura é a sua capacidade de estabelecer uma sequência lógica, um fio condutor que nos guia por cada capítulo e parágrafo. Essa sequência nos auxilia a desenvolver habilidades de raciocínio, compreensão e interpretação. Através dela, somos desafiados a fazer conexões entre ideias, analisar informações e formar opiniões fundamentadas (DE BRI-

TO, 2010; DA SILVA; DE OLIVEIRA DERING, 2020).

No entanto, a leitura vai além das palavras escritas. Ela pode ser combinada com outras formas de expressão, como o desenho, para potencializar seus benefícios. Em particular, o desenho de dinossauros tem se mostrado uma atividade especialmente relevante para crianças autistas. Sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) Mc Guckin (2021), relata que tal diagnóstico é caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e padrões de comportamento restritivos e repetitivos. No entanto, muitas vezes, esses indivíduos apresentam habilidades visuais e artísticas excepcionais. Nesse contexto, o trabalho com desenhos de dinossauros surge como uma abordagem promissora, pois envolve a exploração de elementos visuais, estimula a criatividade e pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Neste aspecto, Rodrigues; Nascimento: Maia (2020) destacam que o desenho é uma forma de expressão visual que permite aos indivíduos autistas transformar ideias abstratas em formas concretas e tangíveis. Segundo Santos (2022), ao desenhar dinossauros os autistas podem explorar características específicas desses animais extintos, como suas formas, tamanhos e texturas. Essa prática artística auxilia no aprimoramento da coordenação motora e na capacidade de representar objetos do mundo real. Além disso, o desenho de dinossauros também pode servir como uma ferramenta de comunicação não verbal para os mesmos. Por meio dessas ilustrações, eles podem expressar emoções, pensamentos e interesses, facilitando a interação social e proporcionando uma forma única de se conectar com os outros.

Nesta perspectiva, o presente trabalho visa apresentar um relato de vivência, de dois alunos autistas, matriculados no 9º ano do ensino fundamental II de uma escola da rede pública e estadual de ensino localizada na cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais.

MATERIAL E MÉTODOS

A presente metodologia qualitativa que visa descrever um relato de vivência de atividades de inclusão realizada com alunos autistas, utilizando desenhos de dinossauros como estratégia educacional e de socialização. Segundo Mussi; Flores; Almeida (2021), o relato de vivência possibilita uma maior compreensão frente a construção de conhecimento, pois ao relatar experiências vividas, contribuímos para a construção coletiva de conhecimento, além de promover uma sensibilização e conscientização do público sobre questões específicas, promovendo empatia e compreensão e combatendo estereótipos ou preconceitos.

O relato foi vivenciado em uma escola pública da cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais. A escola está localizada na zona leste da cidade e atende 850 alunos distribuídos no ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), funcionando nos turnos, matutino, vespertino e noturno. Destaca- se que no ano de 2022, período ao qual foi desenvolvida a ação, a escola contava com 14 alunos de educação inclusiva, ou seja, alunos que foram matriculados com apresentação de laudo médico. Entretanto, vale destacar que as professoras de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA), atendiam mais alunos na presente instituição, os denominados “caronas”, alunos que apresentam especificidades, mas não apresentam laudo médico, e por este motivo frente a Secretaria Estadual de Educação, não apresentam direito ao apoio.

A presente escola apresenta um perfil de gestão democrática ao qual promove a participação ativa e colaborativa de todos os membros da comunidade escolar na tomada de decisões e no desenvolvimento das práticas educacionais. Neste aspecto, frente a educação inclusiva a instituição proporciona um ambiente de aprendizado diversificado, que valoriza e respeita a individualidade de cada aluno, promovendo igualdade de oportunidades, de-

senvolvimento integral e convivência harmoniosa, preparando os estudantes para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Dentre as ações promovidas pela instituição, foi desenvolvida uma exposição de dinossauros realizada por dois alunos com espectro autista matriculados no 9º ano do ensino fundamental na presente instituição. As ações desenvolvidas com os alunos visaram trabalhar os conteúdos de Artes, Língua Portuguesa, Geografia e História de forma interdisciplinar com os alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste relato de vivência, apresentaremos os resultados de uma atividade desenvolvida com dois alunos autistas, que culminou em uma exposição intitulada como "O Mundo dos Dinossauros". A proposta da atividade teve como objetivo promover a inclusão, o desenvolvimento cognitivo, a expressão criativa e a interação social dos alunos, através do fascinante universo dos dinossauros.

Além do mais durante as ações de desenvolvimento da exposição os alunos desenvolveram habilidades sobre os conteúdos de Artes, Língua Portuguesa, Geografia e História (Tabela 1).

Tabela 1: Habilidades desenvolvidas por alunos autistas durante as ações de preparação e execução da exposição "o mundo dos dinossauros".

Artes	Expressão artística: Os alunos foram encorajados a criar suas próprias representações artísticas dos dinossauros, utilizando diferentes materiais e técnicas. Observação e reprodução visual: Os alunos praticaram a observação dos dinossauros, estudando suas formas, e características distintas. Eles aprenderam a reproduzir esses detalhes visualmente em suas criaçõesartísticas, aprimorando suas habilidades de observação e representação. Exploração de cores: Os alunos puderam experimentar diferentes combinações de cores, explorando contrastes, tonalidades e matizes. Composição e organização visual: Durante a criação de desenhos os alunosaprenderam sobre a organização espacial e a composição visual. Desenvolvimento da habilidade motora: A atividade de criação artística requer o uso e o desenvolvimento da habilidade motora fina. Ao trabalhar com diferentes materiais e técnicas, como o uso de pincéis, lápis, tesouras e modelagem, os alunos aprimoraram sua coordenação motora ehabilidades de manipulação. Expressão e comunicação não verbal: Através das criações artísticas, os alunos comunicaram ideias, emoções e histórias sem depender exclusivamente da linguagem verbal. Valorização e apreciação da arte: Durante a exposição, os alunos tiveram aoportunidade de compartilhar suas criações com os outros e receberam feedbacks positivos sobre seu trabalho. Isso promoveu a valorização da arte como forma de expressão individual e coletiva, bem como a apreciação dashabilidades e esforços uns dos outros.

Língua Portuguesa	Leitura e pesquisa: Os alunos foram incentivados a realizar pesquisas sobredinossauros, explorando livros, sites, artigos e materiais informativos relacionados. Esta ação ampliou o vocabulário e conhecimento sobre o tema. Produção de textos criativos: Os alunos foram incentivados a criar histórias e narrativas envolvendo os dinossauros. Desenvolveram personagens e cenários exercitando a criatividade e habilidades narrativa. Expressão oral e apresentação: Durante a exposição, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar suas criações e compartilhar informações sobreos dinossauros com os visitantes. Eles puderam praticar a expressão oral, organização de ideias e habilidades de apresentação, comunicando-se de forma clara e adequada ao público. Reflexão crítica: Após a exposição, os alunos foram convidados a refletir sobre a experiência, compartilhando suas opiniões, impressões e aprendizados.
Geografia	Localização geográfica: Os alunos aprenderam sobre os lugares onde os fósseis de dinossauros foram encontrados ao redor do mundo. Estudaram mapas e globos para identificar esses locais e discutir a importância da geografia na descoberta e no estudo dos dinossauros. Paisagens pré-históricas: Os alunos puderam imaginar e representar visualmente as paisagens pré-históricas onde os dinossauros viveram e criaram pinturas e desenhos que representaram essas paisagens.
História	Evolução da vida na Terra: Os alunos estudaram a evolução da vida na Terra, incluindo os dinossauros, e discutiram como as mudanças ao longo do tempo levaram ao surgimento e à extinção dessas criaturas. Eles podem explorar a relação entre a história da vida na Terra e a história da humanidade.

Fonte: os autores

Observamos que as ações desenvolvidas com os alunos no preparo do material e durante a exposição, corroboram com os dize-

res de Guimarães; Guimarães; Wiezzel (2018), que citam em seu trabalho que as atividades de desenhar dinossauros estimulam o reconhecimento de formas, cores e texturas, promovendo o desenvolvimento cognitivo dos autistas. Além do mais ao desenhar os dinossauros os alunos enriquecem seu conhecimento sobre a paleontologia e a história natural.

Destaca-se ainda que as ações de manuseio dos materiais do desenho, como lápis, pincéis e canetas, estimulam a motricidade e a precisão dos movimentos, contribuindo significativamente com a melhora nas habilidades motoras finas dos alunos (Figura 1). Segundo Talkar et al. (2020), no espectro do autismo, é comum que alguns indivíduos apresentem desafios na coordenação motora fina. Essa dificuldade pode manifestar-se de diferentes formas, como problemas para escrever, desenhar, recortar, amarrar sapatos, entre outras atividades que exigem destreza manual.

Figura 1: Desenvolvimento de coordenação motora fina

Fonte: os autores

Essas dificuldades podem ser atribuídas a fatores como atrasos no desenvolvimento motor, questões sensoriais e dificuldades na integração sensorial. Dessa forma, Ruiz-Rodriguez; Martinez-Garcia; Caro (2019), destacam que é fundamental oferecer apoio e intervenções adequadas para auxiliar os autistas no desenvolvimento da coordenação motora fina. Terapias ocupacionais e atividades específicas podem ser utilizadas para estimular e aprimorar as habilidades motoras finas, adaptando-as às necessidades individuais de cada pessoa no espectro do autismo.

Outra habilidade conquistada pela exposição refere-se à promoção do contato social e oralidade dos alunos. Esta exposição, propiciou aos mesmos uma maior ampliação do repertório, além da interação com os demais alunos durante a exposição. Pode-se observar que os alunos estavam motivados e entusiasmados em apresentar seus trabalhos aos demais alunos da instituição.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas promoveram a oralidade e a interação e contribuíram para o desenvolvimento da empatia nos alunos autistas. Ao compartilharem suas experiências, e contarem as histórias dos dinossauros, os alunos tiveram a oportunidade de compreender e de demonstrar suas emoções e sentimentos a comunidade escolar. A comunidade escolar também demonstrou grande empatia e interesse durante a exposição (Figura 2).

Figura 2: Alunos visitando a exposição

Fonte: os autores

Segundo De Souza; Da silva (2019) o desenvolvimento da oralidade em alunos autistas é um aspecto essencial para promover sua comunicação e interação social. Embora a comunicação verbal possa ser um desafio para alguns indivíduos no espectro autista, é importante fornecer estratégias e apoio adequados para facilitar o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

Já Dimolareva; Dunn (2021), destacam que a interação social é uma habilidade essencial para a vida em sociedade. Para os alunos autistas, que frequentemente enfrentam desafios nessa área, é importante criar oportunidades de interação social no ambiente escolar. Atividades em grupo, jogos cooperativos e projetos colaborativos são exemplos de estratégias que podem promover a

interação entre os alunos autistas e seus colegas, estimulando a construção de relacionamentos e o fortalecimento dos laços sociais.

CONCLUSÕES

Através do presente relato de vivência, pode-se observar a importância e os benefícios de promover a inclusão de alunos autistas por meio de uma exposição sobre dinossauros. O projeto integrou as disciplinas de artes, geografia, história e língua portuguesa. Essa experiência proporcionou um ambiente enriquecedor no qual os alunos puderam desenvolver suas habilidades sociais e educacionais de maneira significativa.

Ao longo do projeto, os alunos foram estimulados a expressar sua criatividade e imaginação por meio de desenhos e esculturas de dinossauros, fortalecendo suas habilidades artísticas. Além disso, a exploração dos aspectos geográficos e históricos dos dinossauros permitiu que os alunos compreendessem a importância desses seres na história do nosso planeta, ampliando seus conhecimentos sobre geografia e história.

A disciplina de língua portuguesa também desempenhou um papel fundamental, pois os alunos foram incentivados a aprimorar suas habilidades de escrita e oralidade ao elaborar textos descritivos sobre os dinossauros. Essas atividades contribuíram para o desenvolvimento da linguagem e da expressão verbal dos alunos autistas.

Mais do que o aprendizado acadêmico, a exposição sobre dinossauros promoveu interações sociais significativas. Os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos com colegas, professores e visitantes, fortalecendo suas habilidades de comunicação e interação social. É importante ressaltar que o sucesso desse projeto não teria sido possível sem a dedicação e o

envolvimento dos educadores e da gestão escolar, que se empenharam em criar um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

DA SILVA, Gustavo Ribeiro; DE OLIVEIRA DERING, Renato. Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 75-81, 2020.

DE BRITO, Danielle Santos. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Periódico de Divulgação Científica da FALS, Ano IV-Nº VIII-JUN**, 2010.

DE SOUZA, Andiara Cristina; DA SILVA, Guilherme Henrique Gomes. Autism spectrum disorder and mathematics education: Possibilities with students from elementary school. Inclusive **Mathematics Education: State-of-the-Art Research from Brazil and Germany**, p. 295-313, 2019.

DIMOLAREVA, Mirena; DUNN, Thomas J. Animal-assisted interventions for school- aged children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 51, p. 2436-2449, 2021.

GUIMARÃES, Leandro Buzzo Mourão; GUIMARÃES, Raul Borges; WIEZZEL, Andreia Cristiane Silva. De um rabisco no papel para o sentido do lugar: o estudo geográfico de crianças com transtorno do espectro autista (tea) no ambiente escolar. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia,** v. 16, n. 1, p. 75-90, 2018.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

MC GUCKIN, Conor. Dinosaurs in the classroom: Using the creative arts to engage young children with autism.. **REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland**, Vol. 34.1 (2021), 42-56. 2021.

RUIZ-RODRIGUEZ, Aurora; MARTINEZ-GARCIA, Ana I.; CARO, Karina. Gesture-based Video Games to Support Fine-Motor Coordination Skills of Children with Autism. In: **Proceedings of the 18th ACM International Conference on Interaction Design and Children**. 2019. p. 610-615.

RODRIGUES, Vânia; NASCIMENTO, Sofia; MAIA, Luis. Transtorno do espectro autista: o síndrome de Savant. **Psicologia, Sáude e doenças**, v. 21, n. 2, p. 387-394, 2020.

SANTOS, Antonia do Nascimento Pereira. Narrativas dos desenhos de estudantes autistas: uma proposta de escola para diversidade. **Anais do Seminário do Programa de Pós-Graduação em Desenho Cultura e Interatividade**, v. 1, n. 1, 2022.

TALKAR, Tanya et al. Assessment of speech and fine motor coordination in children with autism spectrum disorder. **IEEE Access**, v. 8, p. 127535-127545, 2020.

Realização

GSC Eventos Especiais

INSTITUTO FEDERAL
Sul de Minas Gerais
Campus Muzambinho

INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Sul de Minas Gerais

Apoio

UNINTER

Grupo Editorial Record

Instituto Alcoa

TeleSapiens

ABED