

APRENDIZAGEM E EQUIDADE: CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DOCENTES

E-BOOK DE ARTIGOS

SEMINÁRIO
DoCEntes
2023



FICHA TÉCNICA

Ana Joza de Lima
Antonio Helonis Borges Brandão
Eliana Nunes Estrela
Maria Jucineide da Costa Fernandes
Vagna Brito de Lima
Organizadoras(es)

Antonio Helonis Borges Brandão
Revisão e Normalização

Carmen Mikaele Barros Marciel
Sâmia Luvanice Ferreira Soares
Thaissa Martins Lima
Diagramação

Lindemberg Souza Correia
Design gráfico

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C387e Ceará, Secretaria da Educação do.

Ebook de artigos do Seminário Docentes 2023: "aprendizagem e equidade: contribuições dos saberes docentes [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação do Ceará. – Sobral: SEDUC, 2025.

Livro eletrônico
ISBN 978-85-8171-590-2 (E-book)

1. Seminário Docentes. 2. Aprendizagem. 3. Equidade. 4. Saberes docentes. I. Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância – Coded (CED). II. Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – Cogem. III. Título.

CDD: 371.37

Todos os direitos reservados à
Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Centro Administrativo Governador
Virgílio Távora.
Av. General Afonso Albuquerque Lima, S/N – Cambéba, Fortaleza-CE - Cep: 60.822-325.
Ano de Publicação: 2025.

Elmano de Freitas da Costa
Governador

Jade Afonso Romero
Vice-Governadora

Eliana Nunes Estrela
Secretária da Educação

Maria Jucineide da Costa Fernandes
Secretária Executiva do Ensino Médio
e Profissional

Emanuele Grace Kelly Santos Ferreira
Secretária Executiva de Cooperação
com os Municípios

Francisca Viana Moreira
Secretária Executiva de Gestão da
Rede Escolar

Helder Nogueira Andrade
Secretário Executivo da Equidade,
Direitos Humanos, Educação
Complementar e Protagonismo
Estudantil

José Iran da Silva
Secretário Executivo de
Planejamento e Gestão
Interna da Educação

Vagna Brito de Lima
Coordenadora Estadual de Formação Docente
e Educação a Distância – Coded/CED

Ana Paula Nogueira
Coordenadora de Educação de Tempo
Integral – Coeti

Bruna Alves Leão
Coordenadora de Protagonismo
Estudantil – Copes

Kelem Carla Santos de Freitas
Coordenadora de Acompanhamento e
Resultados na Aprendizagem – Coade

Francisco Tadeu Valente Celedonio
Coordenador da Educação
Profissional – COEDP

Nohemy Rezende Ibanez
Coordenadora de Educação Escolar
Indígena, Quilombola e do Campo – Cociq

Ideigiane Terceiro Nobre
Coordenadora de Gestão Pedagógica
do Ensino Médio – Cogem

José Wilson Araújo Fraga
Coordenador de Educação em Direitos
Humanos, Inclusão e Acessibilidade –
COEDH

Jorge Herbert Soares de Lira
Cientista Chefe da Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
EDITORIAL	6
CAPÍTULO 1 – PRESERVAÇÃO, TERRITÓRIO E CONVIVÊNCIA CULTURAL: Diversidade, Equidade, Iniciativas de Acolhimento e Inclusão	8
Afroindígena: contar para encantar, conhecendo nossas raízes	9
Inclusão e justiça social a partir de manuais escolares de Sociologia	24
CAPÍTULO 2 – PARTICIPAÇÃO, PLANEJAMENTO E ALCANCE DE RESULTADOS: A Iniciativa Foco na Aprendizagem para melhoria da educação	40
A decolonialidade na perspectiva do ensino de História no Ensino Médio do Ceará	41
Responsabilidade enunciativa: marcas de autoria em resenha crítica escolar: marcas de autoria em resenha crítica escolar	53
CAPÍTULO 3 – INOVAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO: Educação Híbrida, Educação em Tempo Integral e Educação Profissional	67
Uso de metodologias ativas nas trilhas de aprofundamento: uma realidade na EEM Raul Barbosa	68
Componente curricular eletiva e aprendizagem lúdica: o uso de jogos como metodologia no ensino de Matemática na EEMTI Lili Feitosa	83
A criação da liga de Biologia na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Deputado Murilo Aguiar: uma proposta para o fortalecimento de vínculos com a aprendizagem em Ciências da Natureza	93
Experiências de sensibilização sobre educação ambiental na EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho	108
O perfil formativo do professor na prática docente na educação profissional da rede pública do Ceará	121
Componentes curriculares diversificados: experiência de campo na eletiva educação, saúde e bem-estar na EEMTI Josefa Alves Bezerra	134

APRESENTAÇÃO

O presente E-book entrega ao/à leitor/a um compilado de artigos referentes aos trabalhos apresentados no Seminário Docentes 2023 “Aprendizagem e equidade: contribuições dos saberes docentes”, pelos/as professores/as e gestores/as vinculados/as à Secretaria da Educação do Estado do Ceará. A organização deste livro eletrônico é fruto da parceria entre as Coordenadorias CODED/CED e COGEM-CDIE da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE).

O Seminário Docentes é uma iniciativa da Secretaria da Educação (SEDUC/CE), realizada por meio da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/CED), que oportuniza aos/as professores/as e gestores/as da rede pública estadual de ensino momentos de reflexão, debate, partilha e socialização de saberes.

Os textos ora apresentados contemplam experiências e vivências dos/as professores no desenvolvimento da docência, chamando-nos a refletir sobre as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula, além de abordar os processos de gestão e planejamento educacional a partir dos agentes da escola. Os artigos versam sobre diversos temas, tais como diversidade cultural, equidade, inclusão, política e planejamento educacional, Foco na Aprendizagem, Educação Híbrida, Educação em Tempo Integral e Educação Profissional, afora vários outros temas caros à educação cearense. Por meio desses debates, os trabalhos reforçam a premente necessidade de construção de uma educação pública de qualidade como estratégia para diminuir as desigualdades sociais e promover uma sociedade mais justa.

A publicização das experiências pedagógicas através dos artigos que compõem o E-book representa um incremento importante à formação dos/as professores/as, valorizando a socialização de saberes e a qualificação dos docentes a partir da produção do conhecimento e da pesquisa realizada pelos nossos profissionais da educação. Parabenizamos a todos os/as autores/as envolvidos/as neste projeto e reconhecemos sua valiosa contribuição no desenvolvimento da educação cearense.

Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
(CODED/CED).

EDITORIAL

A Seduc/CE, por meio da Coded/CED, promove anualmente o Seminário DoCEntes que visa, por meio da formação de professores/as e da socialização dos saberes docentes, contribuir com a educação cearense. O objetivo da ação é de proporcionar aos/às professores/as e gestores/as da rede pública estadual de ensino reflexões acerca de temas essenciais à educação cearense, articulados às demandas globais, além de ensejar a partilha das experiências mobilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, por meio de atividades diversas. O evento, na sua etapa estadual, promove momentos de aprendizagem e formação por meio da realização de palestras, colóquios temáticos com exposição de trabalhos, atrações artístico-culturais, apresentação de livros, entre outras atividades educativas. O tema proposto em 2023, **Aprendizagem e Equidade: Contribuições dos Saberes Docentes**, permeou as discussões no sentido de repensar as práticas docentes nos contextos desafiadores de atuação nas escolas e nas salas de aula.

Por sua vez a Revista DoCEntes, atendendo o que prediz a ação Desenvolvimento, Qualificação e Valorização dos professores e profissionais do Programa Ceará Educa Mais, reafirma os seus principais objetivos ao valorizar os professores por meio da publicação das suas produções acadêmicas e literárias; estimular a produção científica e literária de professores; promover uma rede de colaboração entre os professores ao tornar públicas suas produções. Nesse sentido, oportuniza que, a cada ano, seja lançado um **Dossiê Seminário DoCEntes**, edição do periódico da SEDUC que é voltada a publicação de trabalhos apresentados no evento do ano anterior, e também um **E-book Seminário DoCEntes**, com artigos e relatos de experiência não contemplados na edição física do Dossiê.

A edição eletrônica que agora vem à tona, portanto, faz parte da política de fomento à pesquisa e publicação da produção acadêmica dos professores da rede estadual de educação do Ceará. Neste 3º volume do **E-book Seminário DoCEntes** são apresentados 10 textos, divididos em três capítulos, que estão relacionados diretamente às subtemáticas abordadas no evento de 2023. Dito isso, segue abaixo a ordem em que foram publicados e estão dispostos na publicação eletrônica.

No primeiro capítulo, intitulado *Preservação, Território e Convivência Cultural: Diversidade, Equidade, Iniciativas de Acolhimento e Inclusão*, são dois textos que tratam de temáticas associadas à diversidade, equidade e inclusão. O artigo inicial discute a importância do estudo das Culturas Afro-Indígena na formação do indivíduo, a partir das políticas públicas

existentes e através de pesquisas associadas às novas tecnologias de informação e no desenvolvimento de ações de inclusão e valorização da diversidade. O artigo seguinte trata das políticas de inserção e manutenção da Sociologia no Ensino Médio a partir da análise comparativa de dois manuais escolares.

No capítulo que segue, sob o título *Participação, Planejamento e Alcance de Resultados: a Iniciativa Foco na Aprendizagem para Melhoria da Educação*, são dois textos e que estão atrelados à temática da formação Foco na Aprendizagem nas diversas áreas do currículo escolar. O primeiro deles reflete sobre os usos da decolonialidade no ensino de História na Educação Básica, com foco no Ensino Médio do estado do Ceará. Na sequência, o outro texto objetiva identificar, analisar e interpretar na escrita do discente do Ensino Médio a capacidade de gerenciar as vozes do(s) autor(es), auxiliando na construção de suas marcas linguísticas e discursivas autorais.

O terceiro capítulo, enfim, sob o título *Inovação, Educação e Trabalho: Educação Híbrida, Educação em Tempo Integral e Educação Profissional*, apresenta seis textos que tratam do uso das tecnologias como ferramentas de inovação educacional e profissional. O primeiro deles analisa a proposta pedagógica das trilhas de aprofundamento do Novo Ensino Médio e o uso de metodologias ativas nas aulas desse componente na escola Raul Barbosa. O texto seguinte discute a aplicação de metodologias lúdicas através do uso de jogos educativos, como uma ferramenta para engajar os alunos e promover a aprendizagem ativa no ensino da Matemática. O terceiro texto é o relato de experiência de uma pesquisa-ação que busca proporcionar um ambiente enriquecedor que estimule a curiosidade, a compreensão e a participação ativa dos alunos. O quarto artigo trata da importância da abordagem da sensibilização ambiental em turmas de Ensino Médio, utilizando-se da cultura *maker* na Educação Ambiental. Ainda no capítulo, o próximo texto analisa o perfil do professor atuante nas escolas de Ensino Médio Profissionalizantes da rede de ensino do estado do Ceará. Concluindo, o último dos artigos discute a aplicação de metodologias lúdicas, através do uso de jogos educativos, como uma ferramenta para engajar os alunos e promover a aprendizagem ativa no ensino da Matemática.

Apresentada a multiplicidade de temáticas desenvolvidas pelos autores, conclui-se que a transposição para os formatos de artigo científico ou relato de experiência e a consequente publicação eletrônica de trabalhos apresentados no **Seminário DoCEntes** edição de 2023, só reforça a importância da política editorial da SEDUC-CE que faz da produção do conhecimento um princípio pedagógico e da pesquisa, da leitura e da escrita o tripé metodológico.

Prof. Dr. Antonio Helonis Borges Brandão

E-BOOK DE ARTIGOS

SEMINÁRIO
DoCEntes
2023

CAPÍTULO 1

PRESERVAÇÃO, TERRITÓRIO E CONVIVÊNCIA CULTURAL: Diversidade, Equidade, Iniciativas de Acolhimento e Inclusão

AFROINDÍGENA: contar para encantar, conhecendo nossas raízes

Afroindigene: counting to remember, knowing our roots

Francisca Menezes Azevedo¹
Antônia Graciete Rodrigues Felipe Ambrósio²
Etelvina Maria Moura Costa³
Fhabio Wendel Gomes de Souza⁴
Bianca Praxedes de Lima Caio Maia⁵
Lima Raylson Araújo de Freitas⁶

Resumo:

O presente projeto tem como objetivo sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância do estudo das Culturas Afro-Indígena na formação do indivíduo, conhecer as políticas públicas existentes para os negros e índios nos últimos anos, no Brasil, através de pesquisas associadas às novas tecnologias de informação e no desenvolvimento de ações de inclusão e valorização da diversidade. Justifica-se o presente estudo visto que o sistema educacional brasileiro tem enfrentado processos constantes de mudanças estruturais e conceituais que desejam uma educação de resultados positivos e práticos. Como pergunta problematizadora compreendeu-se: Como as temáticas da escravidão e da segregação do negro e do indígena são abordadas nas escolas? Tem como hipótese considerar que a inclusão dos temas no currículo é muito positiva, sobretudo quando se pensa no público que frequenta as escolas públicas, que é formada por muitas crianças negras. Tem como metodologia a pesquisa bibliográfica e estudo de caso, fundamentada na abordagem qualitativa. Efetivou-se rodas de conversas, leituras individuais e compartilhadas de contos africanos e indígenas, desenhos, e produções de máscaras. Conclui-se que faz-se necessário, problematizar na escola as questões levantadas a fim de promover um ensino que garanta a afirmação positiva das contribuições históricas de negros e indígenas.

Palavras-chave: Ensino. História. Afro-Indígena.

Abstract:

This project aims to raise awareness among the school community about the importance of studying Afro-Indigenous Cultures in the formation of the individual, to learn about existing

¹ Especialista em Psicopedagogia Institucional (UECE). Professora de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC) e Professora e Técnica do Núcleo de Ciências Humanas da Secretaria de Cultura, Educação e Desporto de Cascavel, Regente do Centro de Multimeios (EEM Padre Arimatéia Diniz).

² Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA). Professora de Filosofia na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

³ Bacharel e Licenciada em Sociologia (UNIFOR), Professora de Sociologia na Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC).

⁴ Estudante do 3º ano do Ensino Médio na EEM Padre Arimatéia Diniz.

⁵ Estudante do 3º ano do Ensino Médio na EEM Padre Arimatéia Diniz.

⁶ Estudante do 3º ano do Ensino Médio na EEM Padre Arimatéia Diniz.

public policies for black people and Indians in recent years, in Brazil, through research associated with new technologies of information and the development of actions for inclusion and appreciation of diversity. The present study is justified given that the Brazilian educational system has faced constant processes of structural and conceptual changes that aim for education with positive and practical results. The problematizing question included: How are the themes of slavery and segregation of black and indigenous people addressed in schools? It is hypothesized to consider that the inclusion of themes in the curriculum is very positive, especially when thinking about the public that attends public schools, which is made up of many black children. Its methodology is bibliographical research and case study, based on a qualitative approach. There were conversation circles, individual and shared readings of African and indigenous stories, drawings, and mask productions. It is concluded that it is necessary to problematize the issues raised at school in order to promote teaching that guarantees the positive affirmation of the historical contributions of black and indigenous people.

Keywords: Teaching. History. Afro-Indigenous.

1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo o sistema educacional brasileiro, tem enfrentado processos constantes de mudanças estruturais e conceituais, por conta das exigências sociais, que desejam uma educação de resultados positivos e práticos para o dia a dia. Uma educação que prepare para a diversidade e autonomia na construção do conhecimento, bem como, dos saberes constantes de aprender a aprender.

Em 10 de março de 2008, a Lei 11.645/08 alterou dispositivos da LDB tornando obrigatório à temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nas escolas. No entanto, é importante levantarmos as seguintes questões: a referida Lei é garantia do ensino não estereotipado da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena? Como as temáticas da escravidão e da segregação do negro e do indígena são abordadas nas escolas? É possível relacionar a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena à sua segregação na ascensão do capitalismo? A inclusão dos temas no currículo é muito positiva, sobretudo quando se pensa no público que frequenta as escolas públicas brasileiras.

Não obstante a preocupação de diferentes educadores comprometidos com o reconhecimento da multiplicidade de manifestações e identidades presentes no interior da escola, e do desvelamento das condições históricas em que se constituíram as diferenças entre classes e os preconceitos étnico-raciais, as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, ainda permanecem alicerçadas em práticas que ocultam ou desvalorizam as manifestações culturais dos segmentos marginalizados ou minoritários. Esta verificação decorre de uma visão pouco otimista a respeito do papel preenchido pela educação escolar em uma sociedade dividida em classes sociais.

Não temos dúvidas de que podemos pensar na escola como uma instituição que pode contribuir para a transformação social. No entanto, não podemos acreditar pura e simplesmente que a escola pode tudo transformar. É nesse sentido que precisamos modificar a escola que nega aos estudantes, no conteúdo e na forma, os conhecimentos historicamente construídos, e ao mesmo tempo, naturaliza as desigualdades econômicas e raciais.

A escolha do tema em questão surgiu há uns 10 anos quando lançamos o projeto Afro-indígena nas escolas da rede municipal de ensino. Mediante a importância da proposta, iniciamos a ação no formato de Eletiva, contemplando, dessa forma, o ensino da rede estadual na EEM. Padre Arimatéia Diniz. As eletivas são matérias que os alunos podem escolher, além do itinerário formativo que estão seguindo.

A inserção do Ensino de História e Cultura Afro – Brasileira no currículo escolar se faz urgente, em cumprimento às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Entretanto, é preciso pensar com cuidado a respeito de como novos conteúdos devem ser incluídos no currículo, não apenas referentes à cultura e história afro-brasileiras e indígenas, mas também outros que em vários momentos se pensa em incluir, como sexualidade, trânsito e direitos humanos, por exemplo. Diante das mudanças históricas, econômicas e sociais ocorridas nos últimos anos, como meio de autenticar as origens da nacionalidade e como modo de conscientizar as populações sobre seus valores e motivos de luta e resistência social, cresce a necessidade de uma postura crítica e reflexiva na direção de uma educação antirracista produtora de igualdade das relações étnico-raciais para o exercício da cidadania. Diante da proposta, sentimos a necessidade de trabalharmos a Eletiva Literatura Afro-indígena como recurso de aprendizagem, ao explorarmos o estudo de contos africanos e indígenas.

A implantação da proposta tem como objetivo geral efetivar no currículo escolar, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que torna obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. Temos como objetivos específicos: desconstruir o imaginário preconceituoso sobre a África e os indígenas, ressignificando e construindo novos conceitos; desenvolver atitudes, valores e respeito aos direitos humanos e a pluralidade étnico racial brasileira; e apresentar a temática “contos africanos e indígenas” como mecanismo de valorização e reconhecimento da cultura desses povos, através de pesquisas associadas às novas tecnologias de informação e no desenvolvimento de ações de inclusão e valorização da diversidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As alterações curriculares introduzidas no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei no 9394/96), juntamente com as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1999) para o ensino médio, nos fazem compreender que as responsabilidades da escola ultrapassam o objetivo de preparar para o mercado de trabalho. Além disso, a escola deve instruir para preparar os jovens para o exercício da cidadania. Assim, o ensino médio precisa atualizar os jovens cidadãos histórica, social e tecnologicamente. Isso requer uma educação que contemple o respeito à diversidade, a flexibilidade funcional, a criatividade, a autonomia de decisões, a habilidade de trabalhar em grupo e desempenhar diversos papéis, além da independência intelectual, do pensamento crítico, da habilidade de resolver problemas, entre outros aspectos.

Para compreender os (as) estudantes do Ensino Médio e suas diversidades, é necessário pensar o processo de construção do conhecimento desses sujeitos, sob o pressuposto do respeito à singularidade dessa etapa de vida, sua interrelação com a construção de identidade, a autonomia, a interação cultural com a comunidade em que mora ou atua, produzindo saberes social e subjetivamente significados (BRASIL, 2006, p. 88).

Esse reconhecimento por parte dos jovens é de fundamental importância para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento à sua realidade, à sua comunidade, à sua etnia e cultura, como forma de estabelecer com o meio social em que vive uma relação de harmonia, respeito, reconhecimento e valorização do seu eu. É importante destacar que a atuação destes alunos como cidadãos não se restringe as práticas cotidianas na escola e sim com as diversas realidades que compõem a vida dos discentes: círculos sociais, costumes locais e regionais, representações, política, mídia, redes sociais, acesso à informação e à tecnologia.

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidade econômicas, sociais e políticas da coletividade (Libâneo, 1992, p. 16-17).

Cabe, portanto, à escola, assumir este papel de formação de jovens em um contexto multicultural, multiétnico, plural, diverso, ou seja: “[...] encontrar-se diante da hipótese de uma pluralidade de culturas, isto é, de sistemas de referência e de significados heterogêneos entre si”.

(Certeau, 1995, p. 142) A escola precisa se situar em um ambiente democrático, reforçando uma visão igualitária de todos como cidadãos participantes e importantes para os processos históricos, sociais e econômicos, não só atualmente, mas em todo o processo de formação histórico brasileiro, pois: “tornou-se impossível, no mundo contemporâneo, continuar vendo a escola como um simples veículo ou reflexo de uma cultura dominante e una”. (Fonseca, 2003, p. 34).

A escola, portanto, possui grande responsabilidade nos processos de mudanças educacionais e de inclusão social. Ao atuar na formação de gerações, deve contribuir para eliminar as injustiças que ainda marcam a realidade brasileira, notadamente com populações de baixa renda e descendentes de africanos e indígenas. De acordo com Freire (2003) identificar, debater, problematizar e combater práticas discriminatórias e racistas são elementos fundamentais para a superação do mito da “democracia racial”, que contribuiu fortemente com o reforço e enraizamento do racismo e do preconceito no Brasil, na medida em que colocou negros e indígenas em posições submissas e de aceitação de uma dominação que não representam ou representaram a realidade de lutas e resistências que marcou e marca a História destes povos e de seus descendentes.

É também papel da escola contribuir na construção e aplicação de currículos que respeitem e valorizem matrizes culturais marginalizadas ao longo da construção da identidade nacional, respeitando as especificidades das diversas heranças culturais que contribuíram na formação social brasileira. Desta forma, cabe às escolas, dentro da autonomia que possuem, trabalhar as demandas legais e sociais, o desenvolvimento e a aplicação de Projetos Políticos Pedagógicos – PPP que valorizem a cidadania, a democracia, a diversidade, a inclusão e o combate a toda forma de discriminação. Estes PPPs devem possibilitar o desenvolvimento de novos espaços pedagógicos que incentivem o reconhecimento e a problematização, bem como a integração das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira, através de um currículo que incentive o aluno a conhecer suas origens e se reconhecer como membro desta sociedade plural e diversa.

De acordo com Certeau (1995), a escola já não é o único local onde as práticas sociais são distribuídas de maneira ortodoxa, sendo um ambiente onde a coexistência de diferentes modelos deve ser sempre incentivada e respeitada. Logo, a escola é a principal trincheira de luta contra a discriminação e deve assumir esta função de combater já dentro de si, os reflexos de problemas sociais vividos por seus alunos, como foco irradiador das mudanças que a sociedade demanda como forma de consolidar a cidadania e a democracia no Brasil.

A natureza multicultural, pluriétnica e democrática da sociedade brasileira contemporânea, que exige uma educação nacional que valorize positivamente a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena, aliada às determinações e orientações legais mencionadas anteriormente, não foram

suficientes para assegurar essas valorizações educacionais e históricas na medida requerida. Isso não correspondeu às expectativas dos movimentos sociais organizados, especialmente negros e indígenas, que por muito tempo batalharam para conquistar seus lugares e maior respeito na sociedade.

Assim, para reparar danos que se repetiam há mais de 500 anos e resgatar as contribuições históricas e culturais negros e indígenas de forma equânime, foram sancionadas as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A primeira determina a inclusão de História e Cultura Africana e Afro Brasileira nos currículos do Ensino Médio, enquanto a segunda reforçava a primeira determinando a inclusão de História e Cultura Indígena, sendo, portanto, mais abrangente.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Indígena - EREER (BRASIL, 2013, 2005). É importante destacar que, apesar dos avanços obtidos com a Lei 10.639/2003, que destaca as questões ligadas à História e Cultura afrodescendentes, diversas partes do texto também discutem questões indígenas. Por analogia, vários aspectos dessas diretrizes se aplicam a todas as etnias. Portanto, mesmo que a Lei 11.645/2008 seja mais recente, essas diretrizes se aplicam às suas necessidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para EREER (BRASIL, 2013; 2005) trazem orientações pertinentes para a promoção de um ensino de História que possibilite a garantia da inclusão afirmativa da História e Cultura Afro Brasileira e Indígena, possibilitando mais uma conquista ou avanço, não só para os assuntos relacionados a estes temas, mas também à cidadania e a democracia no Brasil.

Valorizamos e reconhecemos as batalhas e ações, especialmente do movimento negro, que resultaram em vitórias e progressos que resultaram no reconhecimento e conquista de diversos direitos, como a Lei 10.639/2003. No entanto, escolhemos focar na Lei 11.645/2008, pois é mais ampla e recente. Ela substituiu a alteração determinada pela anterior na LDB, incluindo a obrigatoriedade da educação Afro Brasileira e a inclusão da educação Indígena. Além disso, estabelece que essas inclusões devem ocorrer preferencialmente nos campos da História do Brasil, Educação Artística e Literatura.

A inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos da educação básica, conforme estabelecido pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, confirma um período histórico de fortalecimento e amadurecimento da democracia no Brasil. O objetivo não é apenas mudar o enfoque etnocêntrico dos currículos escolares, mas também expandir essa perspectiva para a diversidade étnica, histórica, cultural, social e econômica do nosso país.

A transformação do ensino de história é estratégica não só na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadas e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. O objetivo do saber histórico escolar é constituído de tradições, ideias, símbolos e significados que dão sentido as diferentes experiências históricas (Fonseca, 2003, p. 34).

Negros e indígenas estiveram presentes e com importante atuação nos processos históricos brasileiros, desde o período colonial. Valorizar estas contribuições é dar significação às lutas destes povos e corrigir lacunas na formação histórica nacional, em oposição ao mito de uma suposta democracia racial, através da qual, segundo Freyre (2003), a miscigenação étnica e cultural da formação da sociedade brasileira havia produzido um efeito democratizante na sociedade. O resultado seria uma integração étnica, que não tinha nada de democrática ou igualitária, pois manteve a visão de negros e índios em uma posição de submissão e aceitação de uma pretensa superioridade dos brancos, tão difundida pela historiografia tradicional, como fundamento desta dominação imposta ao longo de várias gerações.

3 METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica e exploratória foram os primeiros passos para a investigação, pois abrange a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos (jornais, revistas etc.), artigos, documentos monográficos, sites entre outros documentos que são fontes importantes para esse processo.

Assim, a presente pesquisa tem como objeto de estudo refletir sobre a importância de se trabalhar o Ensino de História e Cultura Afro-Indígena em sala de aula. O estudo desenvolvido trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que se caracteriza por:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exibido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 1993, p. 65).

Em relação aos métodos utilizados foi uma pesquisa qualitativa que possui caráter exploratório, analisando as leis 10.639/03 e 11.645/2008, através de documentos oficiais do MEC e de outras fontes bibliográficas. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Figura 1 – Autora e coautoras do projeto.

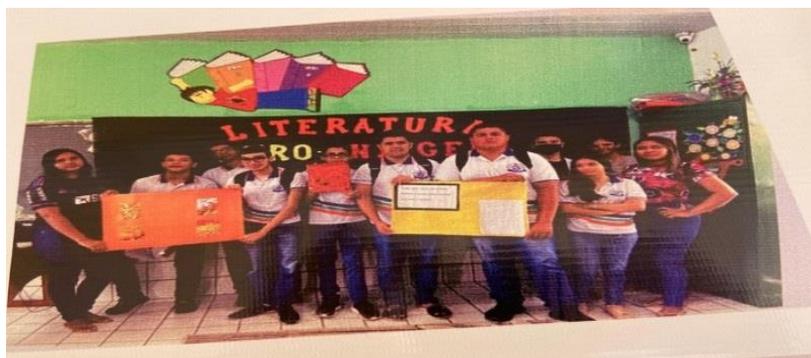


Fonte: Autoria própria, 2023.

Quanto a proposta, o presente trabalho é uma pesquisa exploratória, em que o maior objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (Gil, 1993). Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (Gil, 1993).

Assim o trabalho contempla uma pesquisa bibliográfica buscando aporte teórico na lei 10.639/03 e na lei 11.645/2008 em diversos documentos oficiais produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura e a partir de consulta de obra confiáveis, respeitáveis e atualizadas. Ela foi desenvolvida através do uso de diversas fontes: teses, dissertações, monografias, livros, publicações em periódicos e artigos científicos sobre o tema em estudo. Todas as investigações demandam a constituição de um campo teórico sobre o fenômeno de estudo.

Figura 2 – Alunos envolvidos no projeto



Fonte: Autoria própria, 2023.

A proposta metodológica perpassou as etapas: apresentação de contos africanos e indígenas, rodas de conversas, seminário, palestras, leituras individuais e compartilhadas, desenhos, grafismos e produções de máscaras. Culminamos com a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos, finalizamos com a culminância, O processo avaliativo foi realizado através da assiduidade e a participação dos alunos nas atividades propostas, no segundo semestre do ano de 2022. Dentro desse contexto, a utilização dos recursos tecnológicos associados às práticas pedagógicas, possibilitou a comunidade escolar, um conhecimento capaz de construir novos conceitos, fomentando mudanças de postura, em relação à cultura africana e indígena na construção da sociedade brasileira.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estudo da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na perspectiva de sua contribuição para a formação do nosso povo foi trabalhado, a partir da utilização de vídeos, filmes, palestras, produções textuais, desenhos, cartazes, grafismos entre outros instrumentos, perpassando as áreas de ensino possibilitando a socialização de experiências, efetivando a proposta no âmbito escolar. Percebendo a necessidade de um aprofundamento legal e jurídico da questão, não se pode ignorar que as Leis Nº 10.639/03 e 11.645/08 torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas unidades escolares, contribuindo para a formação de docentes e discentes, objetivando a contribuição da temática afrodescendente e indígena. Nessa conjuntura, consideramos importante esse estudo para a formação dos estudantes, no sentido de adquirir o conhecimento, socializando e implementando as ações em parceria com a comunidade escolar, tendo em vista a obrigatoriedade da Lei nas escolas, visando mostrar a intensa participação dos africanos e indígenas na construção da sociedade brasileira.

A presente pesquisa teve como objeto de estudo refletir sobre a importância de se trabalhar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em sala de aula, buscando aporte teórico na lei 10.639/03 e os instrumentos de coleta foi diversos documentos oficiais produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura e outros que abrange a pesquisa através da leitura, análise e interpretação de livros, periódicos (jornais, revistas etc), artigos, documentos monográficos, sites confiáveis, entre outros documentos. Nas análises de dados temos por objetivo detalhar e organizar os dados coletados no transcorrer da pesquisa. A fim de responder aos objetivos propostos.

Este trabalho tem uma abordagem qualitativa de pesquisa, assim a pesquisa qualitativa, segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (Minayo, 2001, p. 21).

Primeiramente, o estudo dos documentos utilizados para a realização da presente pesquisa permitiu ver o momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura dos Afro-Brasileiros e Africanos, diante de tanta informação coletada é possível ver que a lei 10.639/03 para ser realmente implementada exige um grande trabalho que envolve todos que fazem parte da educação e do ambiente escolar. Foi possível observar que muitas vezes as aulas sobre cultura Afro-Indígena e Afro-Brasileira apenas são abordadas proveniente da ocorrência da data comemorativa, exemplo, o dia 20 de novembro, data esta que é comemorado o Dia Nacional da Consciência Negra, no Brasil.

É possível ver que há limitações quanto à aplicabilidade da lei 10.639/03 e da lei 11.645/2008 nas escolas e em sala de aula, e vários são os fatores que limita a temática chegar até os educandos, citamos a seguir: a falta de formação inicial ou continuada para os docentes trabalhar a temática, gerando assim o desconhecimento e despreparo de alguns professores sobre o assunto; a falta de interesse da própria escola em levar adiante o estudo do tema; e o pouco material existente.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fala-se:

sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando as reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2007, p. 29).

Através dos documentos explorados e conforme dados coletados é possível ver que a intenção da lei é assegurar a construção de uma pedagogia da diversidade e da educação de relações étnico raciais, fazendo com que as pessoas reflitam e combatam a discriminação racial, valorizando a diversidade étnica, estimulando os valores e comportamentos de respeito e solidariedade. É inserido diante da temática um processo de luta pela superação do racismo e desigualdade, como isso podemos ver que uma das grandes intenções da lei é promover mudanças na escola e na sociedade, fazendo com que as crianças reflitam desde cedo sobre tais assuntos,

através da temática de História e Cultura Afro-Indígena, dessa forma é possível trabalhar o fortalecimento de identidades e de direitos e que culmina com ações educativas de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação.

Figura 3 – Alunas produzindo pinturas e grafismos.



Fonte: O Autor, 2023

Sobre os dados coletados sobre os materiais didáticos disponíveis que abordam o assunto, observamos sua pouca utilização nas escolas, ignoram, restringem, estereotipam ou mesmo diminuem a participação dos negros e da África e indígenas na formação do Brasil, e que são poucos os livros e materiais que “promovem positivamente a cultura Afro-Indígena”.

O material didático é um dos pontos fundamentais para a boa abordagem da história dos negros e índios nas escolas. Os livros tem o papel de estimular a cidadania, produzindo efeito contrário a todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação dentro ou fora da escola. Sobre os materiais:

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são, na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e a sua cultura, não favorecer-lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (Silva, 2001, p. 16).

Quanto aos materiais produzidos depois da implementação da lei 10.639/03, foi possível observar a escassez desse tão importante instrumental de ensino e aprendizagem, demonstrando, dessa forma, a desvalorização da própria história.

Contudo, a pesquisa mostra que é de grande importância estudar, implementar e efetivar o Ensino de História e Cultura Afro-Indígena nas escolas, pois a escola é o local privilegiado para trabalhar temas que permitem formar cidadãos conscientes, ao ampliar seu horizonte existencial, cultural e crítico, levando-os a valorizar as diversas culturas, a posicionar-se contra todo tipo de discriminação de cunho social, religiosa, de gênero, de etnia.

Figura 4 – Francisca Menezes Azevedo (Autora do Projeto); Daniel Valério Martins (Pós Doutorado em Direitos Humanos-USAL) e Elisson Alexandre da Silva (Diretor da EEM Padre Arimatéia Diniz)



Fonte: Autoria própria, 2023

Constatamos a resistência nas escolas do ensino da História e da Cultura Afro-Indígena, cujo tema é visto de maneira isolada por algum professor que gosta do tema, ou apenas em datas comemorativas. Há pouco mais de 11 anos, após a promulgação da Lei, ainda podemos ver os grandes desafios existentes quanto à aplicação da Lei nas escolas. Nesse cenário, percebemos a necessidade de buscarmos uma forma eficaz para aplicá-la, abordando com maior amplitude a temática, e fazendo os professores entender que é dever do educador, junto com a escola, ajustar o currículo escolar, para que se faça valer essa grande conquista que é ensinar História e Cultura Afro-Indígena nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Indígena nas escolas viabiliza o estudo da ancestralidade desses povos. Esse projeto inseriu metodologias que facilitaram a análise e construção de conceitos, a partir de instrumentais socializadores da ação.

De acordo com o estudo concluiu-se que a Lei 11.645/08 é uma garantia do ensino não estereotipado da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, pois: reconhece a importância da cultura e história afro-brasileira e indígena para a formação da identidade nacional; contribui para a valorização dessas populações; promove a formação da população brasileira a partir desses dois grupos étnicos; contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos com a diversidade cultural; mostra que a história do país é multicultural e construída por muitos povos. Afinal a Lei 11.645/08 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de educação básica, públicas e privadas, do nível fundamental e médio.

Percebeu-se que a abordagem da escravidão e da segregação de negros e indígenas nas escolas pode ser feita por meio de ações pedagógicas que: inserem a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo; promovem a superação do racismo e da desigualdade; valorizam a cultura afro-brasileira e indígena; combatem o eurocentrismo e o etnocentrismo; inserem referências de pessoas negras na educação infantil; ensinam sobre a África livre de estereótipos; inserem a leitura de obras com personagens negros. No entanto, o racismo estrutural ainda persiste na educação brasileira, e principalmente nas escolas manifestando-se de diversas formas, como: o silenciamento dos conhecimentos produzidos por africanos e afrodescendentes no currículo; desigualdade racial no acesso à educação; falta de representatividade de negros nas instituições de ensino superior. Diante do exposto reconhecemos que a Lei 10.639/03 e o Plano Nacional para Educação Etnicorracial são algumas das iniciativas que visam combater o racismo e a desigualdade na educação brasileira.

A partir dos resultados encontrados nessa pesquisa conclui-se ainda que os povos afro-indígenas no Brasil são cada vez mais afetados, atacados e destruídos pela lógica do capital, defendida e protegida por estruturas do campo legislativo e do executivo desse governo anti-indígena e por seus apoiadores, impondo um cenário capitalista repleto de retrocessos para os povos afro-indígenas.

De acordo com o objetivo geral as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na EEM. Padre Arimatéia Diniz, valorizando assim as populações afro-brasileira e indígena e para a formação da identidade nacional.

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008 se constituem em importantes instrumentos de valorização da História e Cultura Afro-Indígena, delineando no ambiente escolar, práticas de combate ao racismo e de inclusão.

A proposta denominada Afro-indígena: contar para encantar, conhecendo nossas raízes apresentado e implementado no decorrer de 2023 na EEM. Padre Arimatéia Diniz evidencia a necessidade de promovermos na escola, práticas que garantam o direito a memória de grupos sociais tradicionalmente marginalizados. Além disto, apresentam desafios à escola e ao ensino de História, na medida em que demandam a revisão de currículos para impactar no processo de ensino e aprendizagem e na formação integral dos estudantes.

Faz-se necessário, o envolvimento de todos que compoem a escola portanto, problematizar na escola e nas aulas de História, as questões levantadas a fim de promover um ensino de História que garanta a afirmação positiva das contribuições históricas de negros e indígenas, o reconhecimento de sua importância para a construção do Brasil e a afirmação social, com inclusão equânime destas etnias nos quadros da cidadania e da democracia brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Lei nº 10639**, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL . Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 11.645**, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 4 ed. São Paulo: Global, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8º Ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

SILVA, Ana Célia Da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001, p 16.

INCLUSÃO E JUSTIÇA SOCIAL A PARTIR DE MANUAIS ESCOLARES DE SOCIOLOGIA

Inclusion and social justice from school manuals on Sociology

Isaac Nazareno Paiva de Medeiros¹

Jociane Maria Sousa Nascimento²

Resumo:

Este artigo trata das políticas de inserção e manutenção da Sociologia no Ensino Médio a partir da análise comparativa de dois manuais escolares “Primeiro Aprender! Sociologia” e “Ser protagonista: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Mais especificamente, nossa hipótese é a de que o primeiro é uma fonte empírica e histórica da institucionalização da disciplina onde busca-se significados de inclusão e, o segundo, representa o material disponível nas escolas para a continuidade da disciplina a partir do estudo de teorias contemporâneas sobre justiça social, uma vez em que estes manifestam a relação do ensino de Sociologia com o exercício da cidadania suscitado outrora na legislação, que permanece no ideário da disciplina escolar. Realizamos diálogo com autores que discutem a temática do ensino de Sociologia. Os métodos utilizados na pesquisa foram: análise de manuais escolares e do perfil dos autores recorrendo à leitura de seus currículos na Plataforma Lattes, realização de observações, entrevistas e revisão de literatura.

Palavras-chave: Inclusão. Justiça Social. Manual Escolar. Ensino de Sociologia.

Abstract:

This article deals with the policies for the insertion and maintenance of Sociology in High School based on the comparative analysis of two school manuals “First Learn! Sociology” and “Being a protagonist: Applied Human and Social Sciences”. More specifically, our hypothesis is that the first is an empirical and historical source of the institutionalization of the discipline where meanings of inclusion are sought and, the second, represents the material available in schools for the continuity of the discipline based on the study of theories contemporary studies on social justice, since they manifest the relationship between the teaching of Sociology and the exercise of citizenship previously raised in legislation, which remains in the ideology of the school subject. We carry out dialogue with authors who discuss the topic of teaching Sociology. The methods used in the research were: analysis of school manuals and the profile of the authors by reading their CVs on the Lattes Platform, carrying out observations, interviews and literature review.

Keywords: Inclusion. Social Justice. School Manuals. Teaching Sociology.

¹ Mestre em Educação (UFC). Professor de Sociologia na Secretaria da Educação Básica do Ceará e Coordenador Escolar na EEM Padre Arimateia Diniz (Cascavel, CE).

² Mestre em Políticas Públicas e Sociedade (UECE). Professora de História na Secretaria da Educação Básica do Ceará e Técnica em Educação na Secretaria Municipal de Educação (Fortaleza, CE).

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto de exclusão da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, novamente levanta-se o debate da importância da própria disciplina na implantação do “Novo Ensino Médio”.

Com o objetivo de enfrentar esse problema justifica-se a escolha por realizar uma análise de propostas pedagógicas contidas nos Manuais Escolares considerando a importância que o livro didático adquiriu na implantação da disciplina e no cotidiano dos docentes da Educação Básica.

Apesar da crescente valorização do manual escolar como fonte de pesquisa histórica, educacional e sociológica, ainda são raros os trabalhos que visam abordar questões metodológicas sobre esse objeto.

Em relação à conceitualização, parece que o problema não é a ausência de um conceito sobre o que é um manual escolar, mas a variedade de nomenclaturas. Para este estudo, consideramos que a amplitude de conceitos possui características semelhantes, conforme Cigales e Oliveira (2020, p. 3):

1. Um conjunto de conteúdos respectivos de um campo de conhecimento;
2. Organizado por determinados agentes, portadores de determinadas visões e representações sobre o mundo social;
3. Materializado em papel, por meio de tecnologias de impressão;
4. Destinado ao ensino de uma disciplina/matéria.

Uma definição do conceito que seja capaz de circunscrever a potencialidade e a complexidade do manual como objeto capaz de evidenciar as práticas sociais e culturais de determinada sociedade. Os manuais escolares “[...] são os livros que são utilizados na escola, mas com motivações e fins que transcendem a instituição escolar e, isto também deveria refletir sua definição” (Cigales; Oliveira, 2020, p. 4).

A partir dos processos de escolhas dos manuais escolares durante o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2021 se estabelece uma proposta para o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com os princípios normativos da Base Nacional Comum Curricular.

Neste documento os manuais escolares são compreendidos como uma forma de auxiliar e estimular a interdisciplinarização da prática docente. Portanto, a efetivação da reforma do Ensino Médio depende da recepção dessa ideia, cujo fundamento é a reorganização da estrutura disciplinar, favorecendo a integração curricular, a diversidade de oferta e a autonomia discente diante do currículo. No entanto, observamos em relação ao uso do manual escolar que, apesar das

fronteiras disciplinares terem sido formalmente abolidas, a prática docente pautada na disciplinaridade tem uma abrangência que pode dificultar sua superação (Paz; Santos; Cigales, 2022).

De maneira sistematizada os principais resultados esperados na vida do estudante com as mudanças implementadas paulatinamente no Ensino Médio são (Souza; Vaz, 2020):

- 1) Protagonismo no processo de aprendizagem;
- 2) Resolução de questões da vida cotidiana;
- 3) Continuidade dos estudos;
- 4) Manejo consciente das tecnologias digitais;
- 5) Exercício da cidadania;
- 6) Atuação no mundo do trabalho, com consciência e autonomia;

Essas mudanças têm como foco a proposta de educação integral que visa dar sentido aos conhecimentos construídos em sala de aula, relacionando-os aos contextos de vivência por meio do protagonismo do estudante durante o processo de aprendizagem. Portanto, transformar a escola do Ensino Médio em um espaço que acolha mais os estudantes em sua diversidade, com suas potencialidades e que favoreça a autonomia.

Concordamos com Oliveira (2020), que o espetáculo midiático do Governo Temer (2016-2018) sobre a falsa flexibilidade curricular proporcionada pelo Novo Ensino Médio é utilizada como mecanismo de fazer os jovens e pais crerem que, agora, a trajetória de escolarização adequa-se aos projetos de futuro dos estudantes, quando afinal o problema principal dos jovens abandonar a escola é financeiro e motivado por não conciliar trabalho e escola. Nesse sentido, forja-se a ideia de existir algo novo como resposta ao desencanto da sociedade em relação às respostas à crise social e econômica, além disso, oculta-se o quanto a crise tem forte tendência de acentuar-se em virtude das práticas de minimização de direitos sociais e de acirramento da competição, as quais o projeto neoliberal afirma ser o melhor modelo de convivência social.

O PNLD 2021 incorpora em seu edital o parâmetro da interdisciplinaridade, tendo como orientação a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Apesar da fragilização da presença do ensino de Sociologia a partir da reforma do Ensino Médio que retirou a obrigatoriedade da disciplina, o PNLD ainda é uma política de peso fundamental na disputa pela presença dos conteúdos e do ensino de Sociologia no Ensino Básico.

Nossa hipótese é a de que os manuais escolares analisados são fontes empírica e histórica da institucionalização da disciplina onde busca-se significados de inclusão e, representa o material disponível nas escolas para a continuidade da disciplina a partir do estudo de teorias contemporâneas sobre justiça social, uma vez em que estes manifestam a relação do ensino de

Sociologia com o exercício da cidadania suscitado outrora na legislação, que permanece no ideário da disciplina escolar.

2 METODOLOGIA

Para desenvolver esta pesquisa empreendeu-se os seguintes procedimentos metodológicos: 1. Realizamos diálogo com autores que discutem as temáticas do ensino de Sociologia (Bodart; Esteves; Tavares, 2021) e do Novo Ensino Médio (Oliveira, 2020); 2. Análise de manuais escolares (Cigale; Oliveira, 2020) e do perfil dos autores recorrendo à leitura de seus currículos na Plataforma Lattes; 3. Realização de observações na escola pública; 4. Realização de entrevistas com professoras que utilizam os materiais analisados; 5. Revisão de literatura (Candau, 2012).

No Ceará, desde 1992 existe o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE, que se consolidou como instrumento determinante para o planejamento da rede escolar estadual, visando a fornecer subsídios para formulação e monitoramento das políticas educacionais. Em 2024 o resultado destacou a alfabetização na idade certa de praticamente todas as crianças, no entanto, verificou-se anteriormente o baixo desenvolvimento das habilidades de leitura na proficiência geral do Estado, conforme o SPAECE, em 2010 havia apenas 6% dos estudantes no nível adequado de leitura para o Ensino Médio. Ou seja, na prática não haviam leitores proficientes, logo, capazes de, na leitura de textos de gêneros variados, mobilizar um amplo repertório de conhecimentos linguísticos à sua experiência no mundo.

O Governo do Estado do Ceará decreta a lei N° 14.190, de 30 de julho de 2008, criando o programa Aprender pra Valer, cujo texto descreve que “[...] desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica” (CEARÁ, 2008).

No parágrafo III da citada lei, é explicitado como o programa se efetivará, quando o inciso II lança como uma das ações principais o projeto *Primeiro, Aprender!*, o qual “[...] consiste na consolidação de competências avançadas de leitura e de raciocínio lógico-matemático, utilizando materiais complementares de ensino-aprendizagem especialmente elaborados para este fim”.

Está estruturado em material pedagógico próprio de uso orientado, tratando-se de uma ação conjunta e articulada das várias disciplinas, com foco no desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita e articulação lógico-matemática (Brito, 2012, p. 22-29).

O projeto é composto por material pedagógico estruturado para aluno e professor, divididas em dois blocos. O primeiro bloco é identificado como: disciplinas alinhadas à Língua Portuguesa, composta pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física, Língua Espanhola e Língua Inglesa. O segundo bloco é identificado

como: disciplinas alinhadas à Matemática, composta pelas disciplinas de Matemática, Química, Física, Biologia e Geografia.

O caderno do professor é estruturado priorizando orientações didático-metodológicas. A cada aula são expostas as habilidades a serem desenvolvidas e consolidadas com explicações das questões e resolução das tarefas. O caderno do aluno é dividido nos dois blocos supracitados e cada bloco em três volumes sequenciais, sendo cada volume organizado por aulas. Cada aula está organizada a partir de textos, listas, formulários, gráficos, diagramas entre outros, seguido de questões ou tarefas.

Em relação às autoras do manual *Primeiro Aprender! Sociologia*, foi verificado na plataforma Lattes que:

Cícera Glaudiane Holanda Costa é antropóloga, professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza, Ceará, no ensino fundamental público desde 2001. Graduada em Ciências Sociais, em 2006 pela UECE, graduada em Tecnologia em Artes Plásticas, em 2010 pelo IFCE. Mestre em Antropologia, em 2013 pela UFPE, com a dissertação *Travestilidade: incursões sobre o envelhecimento a partir das trajetórias de vida de travestis na cidade do Recife*, (UFPE, 2013); além de graduada em licenciatura em Artes Visuais, em 2017 pelo IFCE.

Isaurora Cláudia Martins de Freitas é socióloga, professora efetiva da Universidade Vale do Acaraú, desde 1995. Graduada em Ciências Sociais, em 1991 pela UFC. Mestre e Doutora em Sociologia, pela UFC com a dissertação *Da periferia ao palco: a ressocialização de crianças e adolescentes na periferia de Fortaleza através da arte*, (UFC, 2000) e com a tese *Destinos (im)prováveis: trajetórias de jovens egressos de uma experiência de arte-educação*, (UFC, 2006). Atualmente é professora efetiva do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO - UEVA).

Ilana Viana do Amaral é filósofa, professora efetiva da Universidade Estadual do Ceará, desde 2000. Graduada em Ciências Sociais, em 1992 pela UFC. Mestre em Filosofia, em 1997 pela UFPB. Doutora em Filosofia, em 2008 pela PUC/SP. Atualmente coordena o PET-Humanas da UECE com o projeto *Cultura contemporânea em uma perspectiva inter (ou) transdisciplinar*.

Um ponto comum que aproxima todas as autoras é o fato de terem tido de alguma forma contato com a Educação Básica e terem escrito/coordenado o manual escolar em resposta a reprodução de modelos próprios da graduação, a exemplo do ensino fortemente conceitual voltado à aprendizagem dos clássicos da teoria sociológica, como Marx, Durkheim e Weber. Isso significa, que esses cadernos do professor e do estudante consistiram em contribuição importante para a implantação e consolidação da disciplina Sociologia, que estava presente no currículo da maioria das escolas de Ensino Médio da rede pública do Ceará e ministrada por professoras e

professores efetivos desde 2004, ano da convocação do primeiro concurso público da SEDUC que ofertou vaga para Sociologia (Xavier, 2016), (Souza Filho, 2016), (Medeiros, 2017).

Desse modo, pode-se observar a relação das autoras com o ensino da Sociologia no Ensino Médio e, especialmente naquele período, o manual escolar *Primeiro Aprender! Sociologia* funcionou como política de implantação da disciplina, que seria obrigatória nos currículos do Ensino Médio a partir da Lei N° 11.684 de 2008, mas que somente foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático – PLND, em 2012.

Por fim, todas as autoras concluíram sua formação, como graduadas em Ciências Sociais, entre o início da década de 1990 e a segunda metade da década 2010. Justamente o período em que a campanha pela reinserção da disciplina na Educação Básica obteve suas conquistas em forma de leis e projetos estaduais. Isso é bastante significativo, pois reforça o argumento sustentado anteriormente, que o interesse das autoras pela disciplina, em suas inserções acadêmicas e profissionais, na esteira da elaboração de projeto de desenvolvimento dos manuais escolares não reproduziu modelos próprios da graduação, sendo contribuição para a disciplina, que no período não participava do plano nacional de distribuição de livros didáticos.

Nesta pesquisa foi analisado apenas um dos seis volumes da coleção “Ser protagonista” (Souza; Vaz, 2020) escolhida pelos docentes e utilizado na escola de maior matrícula no Ensino Médio de Cascavel, Ceará, para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.³ O manual escolar tem como editores responsáveis Flávio Manzatto e Valéria Vaz, sendo que os elaboradores dos originais do volume “Sociedade e Cultura” são os autores Elen Doppenschmitt e Flávio Manzatto de Souza.

Considerando a análise da formação acadêmica dos autores mostrou que apenas uma autora é graduada em Ciências Sociais. Em relação a formação *stricto sensu*, nenhum deles têm pós-graduação na área das Ciências Sociais. Esses dados possibilitam confirmar a hipótese de Bodart; Esteves; Tavares (2021), que é reflexo da reduzida valorização da Sociologia por parte das editoras, podendo gerar deficiência de abordagens dos conteúdos desse componente curricular ou mesmo sua ausência.

³ Em 2023 a EEM Padre Arimatéia Diniz era a única escola de Ensino Médio com tempo parcial e com a maior matrícula do Município tendo 1092 estudantes matriculados no momento da pesquisa. Não conseguimos reunir dados para explicar como ocorreu a escolha do manual “Ser protagonista”, tendo a participação dos professores no período da Pandemia de COVID-19. Uma professora de Sociologia da escola desconhecia o manual *Primeiro Aprender*, a outra “não utiliza mais” o manual. No entanto, a professora das turmas da EJA no noturno, relatou utilizar regularmente nas suas aulas o manual *Primeiro Aprender* como atividade de Sociologia na disciplina de Ciências Humanas.

3 A CONSTRUÇÃO DO OLHAR DESNATURALIZADOR E PROBLEMATIZADOR NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

No texto de apresentação do material estruturado do projeto *Primeiro Aprender! Sociologia*, que envolve o caderno 1 das aulas de Sociologia, as autoras Cícera Glaudiane Holanda, Isaurora Cláudia Martins e a coordenadora da equipe de elaboração Ilana Viana do Amaral explicam que a proposta pedagógica para trabalhar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, coloca à disposição três objetivos específicos principais (CEARÁ, 2009b):

1. O debate histórico acerca dos objetivos da inclusão dessa disciplina nos currículos escolares;
2. Reflexões contidas no texto do PCN - Sociologia, publicado em 2005;
3. Objetivos específicos do projeto Primeiro, Aprender!

Portanto, para as autoras, pensar a Sociologia como disciplina escolar, auxiliará os jovens do Ensino Médio na desnaturalização e problematização da realidade social que os cerca. E ancoradas nos objetivos do projeto:

“[...] optamos por privilegiar uma forma de apresentação dos conteúdos da disciplina de sociologia que, ao invés de prender-se a conceitos e categorias teóricas abstratas, **partisse do contexto social que cerca os jovens aprendentes** para, a partir daí, incentivar o interesse pelas discussões sociológicas, introduzindo questões sociais contemporâneas, sem perder de vista o legado e arcabouço conceitual da sociologia”. (CEARÁ, 2009b, p. 131, grifo nosso).

Ao falar do “olhar sociológico” não se pode esquecer, antes de tudo, que envolve uma amplitude de temas e interpretá-los é fundamental para a compreensão das práticas que marcam o presente. É explicitado pelas autoras a escolha de uma temática geral para trazer ao centro das discussões questões mais específicas, que foram “as diferenças sociais”. Assim, “[...] pretendemos introduzir o aluno no imenso labirinto que é o tecido social contemporâneo, trazendo à cena diferentes modos de ver e ler a realidade social, bem como as discussões sobre gênero, etnia, gerações e classes sociais” (CEARÁ, 2009b, p. 132). É nesse contexto que os sentidos da construção desse olhar desnaturalizador e problematizador justificam os textos e exercícios propostos neste manual para o ensino escolar de Sociologia.

- 1) Desnaturalizar no sentido de passar a compreender que tudo aquilo que existe em termos de realidade social é fruto de uma construção histórica e cultural e não algo natural e imutável, pré-existente e exterior aos indivíduos;
- 2) Desnaturalizar no sentido de passar a compreender que tudo aquilo que existe em termos de realidade social foi construído pela própria ação dos indivíduos, ainda que regulada socialmente;

3) Desnaturalizar a realidade permite começar a se perguntar o porquê das coisas, não se conformando com respostas prontas, pois pensando a realidade de um ponto de vista histórico e cultural é possível perguntar pelas normas e regras, pela existência “eterna” ou construída de valores e instituições que se apresentam a um primeiro olhar como “realidades imutáveis e inquestionáveis”;

4) Desnaturalizar baseia-se na ideia de que o desenvolvimento das competências de leitura no estudo da Sociologia possa ser significativo, contribuindo para que o discente desenvolva um olhar para a sua experiência que seja problematizador a partir da reflexão sobre as suas próprias vivências e ações;

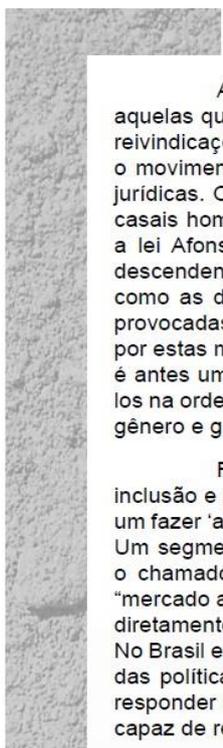
5) Problematizar no sentido que os conteúdos possibilitem a reflexão crítica, propiciem debates, identifiquem contradições, conflitos e discursos produzidos por uma multiplicidade de sujeitos, grupos e classes. Assim, os conteúdos a serem estudados devem focar diferentes temas que dimensionem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, vivenciadas tanto no espaço circundante do aprendente quanto na prática social mais ampla.

4 A COMPREENSÃO DO RACISMO PARA ADOTAR UMA POSTURA DE VALORIZAÇÃO DA CIDADANIA E DOS DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Acreditamos, como Vera Maria Candau (2010, p. 209), que a igualdade não está oposta à diferença e sim à desigualdade, e nessa dialética, diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à mesmice”. As repercussões das lutas das minorias e a inclusão da “diversidade” e da “diferença” pelo mercado, na atual incorporação pelas empresas das reivindicações dos vários segmentos sociais não responde ao problema da diferença e da singularidade. Por sua vez manifesta a relação do ensino da Sociologia com o exercício da cidadania, suscitados outrora na legislação, que permanecem no ideário da disciplina escolar (Oliveira; Engeroff, 2018).

No caderno do estudante a proposta do manual escolar na “Aula 18” inicia-se com a busca de problematizar as alternativas de inclusão das diferenças e alternativas mais recentes de integração do discurso das minorias através de mecanismos estatais, ao mesmo tempo que busca tornar problemáticas estas mesmas alternativas. Conforme sugestão do manual do professor “[...] confrontando-as diretamente com o problema das hierarquias e das desigualdades econômicas” (CEARÁ, 2010, p. 152), considerando a relação que apresentam com as atividades propostas nas aulas anteriores.

Figura 1 – A noção de inclusão



Aula 18 - A inclusão no Estado. Todos cidadãos!

As lutas das minorias sociais tiveram muitas repercussões, inclusive aquelas que discutimos na aula passada, sobre a incorporação pelas empresas das reivindicações dos vários segmentos sociais. Quando falamos de gênero vimos que o movimento feminista e os movimentos GLBT TT provokaram mudanças, inclusive jurídicas. O divórcio, a possibilidade de uniões estáveis e a adoção de crianças por casais homoafetivos, a lei Maria da Penha, o estatuto da criança e do adolescente, a lei Afonso Arinos (contra o racismo) e mais recentemente as cotas para afro-descendentes nas universidades ou para mulheres nos partidos políticos, assim como as delegacias da mulher são exemplos de mudanças legais e institucionais provocadas pelos movimentos das 'minorias sociais'. O 'amparo legal' proporcionado por estas mudanças é um meio efetivo de fazer uma sociedade mais diversa? Ou ele é antes um meio de normatizar os comportamentos e indivíduos para melhor incluí-los na ordem hierárquica do Estado, ordem que repõe as hierarquias de classe, etnia, gênero e geração?

Fala-se muito hoje de "cidadania ativa" como um importante meio de inclusão e promoção da 'diversidade', pois segundo essa perspectiva caberia a cada um fazer 'a sua parte' nas ações solidárias, com autonomia, sem esperar pelo Estado. Um segmento do mercado cresceu enormemente a partir destas ações 'solidárias', o chamado "terceiro setor", constituído por ONGs ou pelos empreendimentos do "mercado alternativo". Outro modo de inclusão das minorias sociais, este patrocinado diretamente pelo Estado, é a utilização de "programas sociais" de inclusão das minorias. No Brasil exemplos destes programas são o "Bolsa Família" ou o "Bolsa Escola", além das políticas de cotas. Será que a 'cidadania ativa' ou as políticas estatais podem responder ao problema das diferenças e hierarquias sociais? A inclusão no Estado é capaz de resolver a questão destas diferenças e hierarquias?

Fonte: CEARÁ, 2009c, p. 218.

É nessa direção, a partir da centralidade da relação com o Estado, em relação à tensão entre diferença, desigualdade e hierarquia que o conjunto formado pelo texto e pelas caixas "Você Sabia?" que o manual foi estruturado nessa aula. Portanto, apresentam as alternativas de inclusão ou "soluções" que se têm formulado e oferecem uma "convocação" ao estudante para "pensar criticamente o conjunto da experiência social na qual ele se encontra imerso", seja pela via da elaboração de um sistema de leis e execuções a partir do discurso da diferença ou através de políticas compensatórias. Ressalta-se hierarquias apresentadas pelo mercado a partir da sua relação com as políticas de "cidadania ativa", que "[...] caracterizam o discurso que se afasta do Estado como ator principal e apela à 'autonomia cidadã', apelo que não problematiza as hierarquias sociais dadas [...] embora com eficácia 'produtiva' do ponto de vista econômico mais direta" (CEARÁ, 2010, p. 152).

Figura 2 – Conceitos em caixas.

Amparo legal
Ter amparo legal significa estar protegido pela lei e pelas instituições responsáveis no Estado pelo seu cumprimento. A idéia de que as leis devem ser cumpridas por instituições capazes de implementá-las deu origem a várias instituições específicas que fazem parte da estrutura de 'amparo legal', como as delegacias da mulher ou os conselhos tutelares.

Você sabia?

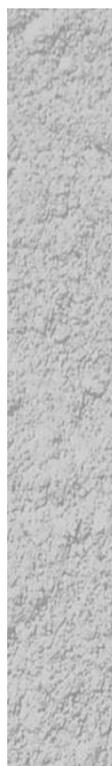
Cidadania ativa
Este é um conceito que ganhou enorme visibilidade no Brasil através das iniciativas do sociólogo Betinho. A idéia central é 'não esperar pelo Estado', mas 'tomar iniciativas', 'buscar parcerias' para desenvolver ações sociais que amenizem os problemas sociais, desenvolvendo uma 'cultura de solidariedade'. Com a campanha contra a fome Betinho tornou-se conhecido no Brasil inteiro. Hoje, como vimos na aula passada, estas ações de 'cidadania ativa foram incorporadas pela maior parte das empresas, que passaram a ostentar o selo de 'Responsabilidade Social'. A cidadania ativa não pretende abolir as hierarquias, sejam as do mercado (das classes), de gênero, étnicas ou geracionais, mas a partir destas hierarquias minimizar os efeitos de desigualdade por elas provocados.

218 Sociologia

Fonte: CEARÁ, 2009c, p. 218-219.

As atividades sugeridas no manual expõem alternativas consubstanciadas em políticas estatais, assim como iniciativas sociais da sociedade civil como exemplos das respostas que têm sido mais usualmente oferecidas ao problema das diferenças e, ao mesmo tempo, apresentam questões que permitem levantar o problema dos horizontes da sua eficácia e da sua validade. Cabendo aos professores refinar teoricamente e acrescentar novos materiais que permitam que o debate desenvolva a aprendizagem significativa dos alunos. Conforme as autoras, esta seria a “[...] pergunta que permite reabrir o lugar de contraponto crítico da reflexão sociológica tão logo se ofereça um ‘dado’ como resposta” (CEARÁ, 2010, p. 152).

Figura 3 – Atividades propostas



4. Com base no texto e no quadro *Você sabia?* assinale (C) para o que for correto e (I) para o que for incorreto sobre a cidadania ativa:

- () O conceito de cidadania ativa teve no sociólogo Betinho o maior impulsionador no Brasil, na campanha contra a fome.
- () Ser um cidadão ativo significa buscar minimizar os efeitos de desigualdade e destruir as hierarquias sociais.
- () A maior parte das grandes empresas aderiu às políticas de 'cidadania ativa', pois além de criar mais mercado, elas dão credibilidade e servem como estratégias de propaganda das suas marcas.
- () A cidadania ativa ajuda o crescimento de um novo segmento do mercado, chamado de 'terceiro setor'.
- () A cidadania ativa consiste em reivindicar cada vez mais fortemente ao Estado que ele resolva todos os problemas sociais.

5. Nas aulas anteriores vimos que há uma contradição entre individualidade (ou singularidade) e mercado, pois neste toda diferença termina sendo igualada. Pensando nisso, o que você acha sobre as formas de inclusão dos 'diferentes' ou das minorias sociais no Estado e da cidadania ativa? Elas podem ser, para você, formas efetivas de realizar a singularidade e a diferença? Por quê?

Fonte: CEARÁ, 2009c, p. 219-221.

Há uma tensão, inerente à própria Ciência Social, entre a afirmação da disciplina que, enquanto científica, tenta estabelecer “causas” para os fenômenos estudados, e o reconhecimento da possibilidade da intervenção dos indivíduos na realidade social. Uma tensão que o texto do manual não resolve claramente e que está relacionada às repercussões das lutas das minorias, as diferenças sociais, a atenção do estudante para a relação dos movimentos sociais entre diferença e inclusão através da questão da lei, a busca por fixar algumas características das políticas de “cidadania ativa”, reflexão e posição pessoal argumentada do estudante sobre a singularidade e a diferença no mercado, sobre as políticas de cotas, sobre as “ações pela cidadania” e sobre a formalidade da lei e o preconceito na realidade social, ao mesmo tempo em que se apresenta capaz de promover a cidadania pelo desenvolvimento da formulação de opiniões críticas do educando. Procedimento que atende ao objetivo de desenvolver a capacidade do olhar desnaturalizador e problematizador dos estudantes, tal como é pensada a disciplina para o Ensino Médio por esse manual (CEARÁ, 2010).

A discussão proposta no manual escolar “Ser Protagonista” sobre justiça social é feita com base nas ideias dos filósofos John Rawls e Nancy Fraser. O primeiro propõe bases para o desenvolvimento de uma justiça distributiva baseada na distribuição equitativa de renda por meio da cooperação social. A segunda articula as dimensões do reconhecimento, da redistribuição e da

representatividade política. O manual do professor sugere que é importante os estudantes se expressarem sobre as ideias dos autores baseados em fatos e dados reais e confiáveis, destacando exemplos sobre iniciativas políticas que visam à justiça social, como os programas de transferência de renda e o estabelecimento de cotas que garantam a inserção de negros e indígenas em instituições de ensino superior. Portanto, o debate sugere que o direito pode tanto garantir a proteção dos vulneráveis como reproduzir situações de exclusão, ou seja, a luta social e, segundo Fraser, a representatividade política são imprescindíveis para a busca pela justiça social.

Figura 4 – A noção de justiça social



Fonte: Souza; Vaz, 2020, p. 117

Quanto à compreensão do racismo para adotar uma postura de valorização da cidadania e dos direitos humanos, o box “Reflexão” aborda a baixa representatividade da população negra na política. Em acordo com as ideias de Fraser (*apud* Sousa; Vaz, 2020), a busca pela justiça social deve incluir a representatividade política, além do reconhecimento das demandas das minorias e da redistribuição de renda. Essa compreensão exige conhecimentos do nosso passado escravocrata, a ausência de reparação das violências a que os negros foram submetidos e suas consequências para a população atual, como a dificuldade de acesso à educação, às condições adequadas de vida

e a cargos públicos. Para isso, é necessário pensar com os estudantes sobre as medidas que ampliassem a quantidade de pessoas negras em cargos públicos, desde políticas públicas que melhorem as condições de vida da população de modo geral até políticas de ações afirmativas que busquem reparar injustiças históricas, como as cotas raciais. Além disso é proposta aos estudantes uma pesquisa sobre ações afirmativas no lugar onde vivem, que tem como objetivo incentivar a elaboração de argumentos com base em informações e expressas em pontos de vista de forma respeitosa e empática, uma vez que discutam o papel das ações afirmativas na promoção da igualdade material e de direitos básicos e também valorização étnica e cultural.

O box “Para explorar” sugere a leitura do livro “Cidadania no Brasil: o longo caminho” de José Murilo de Carvalho, que discute a tese de que entre nós os direitos sociais teriam vindo antes dos direitos políticos e civis. Ou seja, são incentivos para garantir que os estudantes debatam e adotem uma postura de valorização da cidadania e dos direitos humanos, que é indispensável à compreensão da problemática do racismo no Brasil.

Figura 5 – Indicações de leitura em box.

PARA EXPLORAR

» *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, 7. ed., de José Murilo de Carvalho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

O livro analisa a conquista de direitos no Brasil e apresenta a tese de que os direitos sociais teriam vindo antes dos direitos políticos e civis.

REFLEXÃO

A sub-representação dos negros na política brasileira

Mais da metade da população brasileira (54%) é composta de cidadãos que se autodeclararam negros – grupo que, segundo o IBGE, reúne pretos e pardos. Mas isso não se reflete na representação política. No estado de São Paulo, por exemplo, dos atuais 94 parlamentares da Assembleia Legislativa, somente quatro são negros, ou seja, o equivalente a 4,2% dos eleitos.

“A ausência de negros no Parlamento representa um contrassenso, em que a minoria passa a resolver os problemas da maioria”, afirma o cientista social Osmar Teixeira, autor de uma tese de doutorado sobre a representatividade da população negra no Legislativo.

A sub-representação dos negros na política brasileira. *Carta Capital*, 5 out. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/a-sub-representacao-dos-negros-na-politica-brasileira/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

1. Como esse trecho se refere à justiça social da perspectiva de Nancy Fraser?
2. Em sua opinião, quais fatores levam à baixa representatividade de negros na política brasileira?
3. De que maneira a representatividade de negros na política brasileira poderia ser mais equitativa?

Fonte: Souza; Vaz, 2020, p. 118.

A justiça social pode ser definida como um conjunto de ações que garantam oportunidades iguais para todos os indivíduos, com o objetivo de eliminar desigualdades construídas ao longo do

tempo. O texto explica ainda que a partir de Nancy Fraser (*apud* Sousa; Vaz, 2020), o reconhecimento de uma demanda específica de um grupo minorizado é um dever ético e uma reparação histórica em relação às desigualdades a que foi submetido. Novamente retomamos a tensão entre a afirmação da disciplina Sociologia no Ensino Médio, que procura estabelecer causas para os fenômenos sociais e o reconhecimento da possibilidade de intervenção dos indivíduos na realidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho destacou-se a importância do ensino da Sociologia através da análise dos manuais escolares e visualizamos as tentativas dos autores de propor um ensino de Sociologia onde o aluno possa construir um olhar desnaturalizador e problematizador sobre a realidade social e a sua percepção através de textos e exercícios contidos nestes manuais. Salientamos a relevância desses manuais como políticas de implantação e manutenção da disciplina e sua utilização dentro do contexto escolar, no intuito de desenvolver as competências de leitura no estudo da Sociologia de forma significativa, contribuindo para que o discente desenvolva um olhar problematizador a partir da reflexão sobre as suas próprias vivências e ações.

Embora com todas as limitações impostas aos conteúdos presentes nestes manuais escolares e a subjetividade na escolha da estratégia pedagógica utilizada pelos docentes, as relações com o uso do manual escolar em sala de aula são vistas como uma forma de auxiliar e estimular a interdisciplinarização da prática docente. Entretanto precisamos compreender que não é uma transposição realizada de forma pacífica, uma vez que o Ensino Médio se configura também como campo de batalha para aqueles que defendem que ele tem que promover a atuação do estudante no mundo do trabalho, com consciência e autonomia não levando em consideração os inúmeros obstáculos e percalços na sua trajetória, configurada principalmente pelas questões sociais e econômicas.

A recente reforma do Ensino Médio configura a falsa promessa de que este nível de ensino possibilitará um futuro promissor ao estudante, quando são acionadas soluções relativas à gestão limitada às práticas de responsabilização e empresariamento, que busca consolidação da pedagogia da hegemonia do capital, entre outras características, silencia os discursos que denunciam desigualdade de classe e enaltece o movimento de empresariamento da educação. Nesse sentido, estrutura-se numa perspectiva de criação de novos consensos como mecanismo de revigoração das formas de dominação, visando assegurar as distorções sociais e a produção de sujeitos desiguais.

Neste trabalho, evidenciamos a presença da Sociologia a partir da análise de manuais escolares, que em determinado momento serviu fundamentalmente como política pública de implantação da disciplina e atualmente na disputa pela presença dos conteúdos e do ensino de Sociologia no Ensino Médio, tendo em vista que, por seu intermédio, conteúdos e pressupostos da Sociologia serão (ou não) rotinizados na prática educacional. Conclui-se que devemos desenvolver a valorização do acesso ao conhecimento científico das Ciências Sociais, fundamental para a juventude elaborar mecanismos de afirmação enquanto sujeitos sociais capazes de interpretar a realidade na perspectiva de sua transformação e de constituírem-se enquanto sujeitos emancipados. Sujeitos que possam interagir com a sociedade, entendendo seu papel no contexto em que está inserido e sobretudo as consequências de seu interagir.

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano; ESTEVES, Thiago; TAVARES, Caio. Os(as) autores(as) dos livros didáticos de ciências humanas e sociais aplicadas no PNLD-2021 e suas relações com a sociologia escolar. **Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. v. 5, n. 2, p. 89-114, 2021.

BRITO, Márcio Pereira de Brito. **Projeto Primeiro, Aprender!:** estudo de caso em quatro escolas públicas estaduais do Ceará. Dissertação. Mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, diversidade cultural e educação: a tensão entre igualdade e diferença. In: FERREIRA; ZENAIDE; DIAS (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na Pedagogia**. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender! Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física**. Caderno da Professora e do Professor, vol. 3. Fortaleza: SEDUC, 2010.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender! Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física**. Caderno da Aluna e do Aluno, vol. 3. Fortaleza: SEDUC, 2009c.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender! Língua Portuguesa, História, Filosofia, Arte, Sociologia, Educação Física**. Caderno da Professora e do Professor, vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2009b.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Primeiro, Aprender! Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia**. Caderno da Professora e do Professor, vol. 1. Fortaleza: SEDUC, 2009a.

CEARÁ. Lei nº 14.190, de 30 de julho de 2008, cria o Programa Aprender pra Valer, que desenvolverá ações estratégicas complementares para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Poder Executivo, Fortaleza, 31 jul. 2008.

CIGALES, Marcelo; OLIVEIRA, Amurabi Pereira. Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá/SP, v. 20, 2020.

ENGERROFF, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Amurabi. Pereira. Os sentidos da sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. **Revista Pós-Ciências Sociais**, Maranhão, v. 15, p. 215-240, 2018.

MEDEIROS, Isaac Nazareno Paiva de. **A Sociologia do Ensino Médio no Ceará**: as práticas pedagógicas de professores temporários da rede pública do município de Caucaia. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020.

PAZ, Mateus; SANTOS, Éric; CIGALES, Marcelo. A escolha dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no PLND 2021, no Distrito Federal. **Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. v. 6, n. 2, p. 176-198, 2022.

SOUZA, Flávio Manzatto; VAZ, Valéria. **Ser protagonista – Ciências Sociais Aplicadas: sociedade e cultura**. São Paulo: edições SM, 2020.

SOUZA FILHO, José Anchieta. **A prática docente e o currículo no ensino de sociologia em Fortaleza/CE**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

XAVIER, Patrícia Silva. **Por que ser licenciado em Ciências Sociais?** Um estudo sobre os significados da escolha profissional. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

E-BOOK DE ARTIGOS

SEMINÁRIO
DoCEntes
2023

CAPÍTULO 2

**PARTICIPAÇÃO, PLANEJAMENTO
E ALCANCE DE RESULTADOS:
A Iniciativa Foco na Aprendizagem
para melhoria da educação**

A DECOLONIALIDADE NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO DO CEARÁ

Decoloniality from the perspective of History teaching in High School in Ceará

Katia Rodrigues Alves¹

Resumo:

Este artigo reflete sobre os usos da decolonialidade no ensino de História na Educação Básica, com foco no Ensino Médio do estado do Ceará. São analisados conceitos como colonialidade, descolonização e decolonialidade, além de seus usos práticos em sala de aula, tendo como base os pensadores Aníbal Quijano (2005), Boaventura de Souza Santos (2018) e Walter D. Mignolo (2008). A pesquisa compara esses referenciais teóricos com o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o Ensino Médio no componente curricular de História, buscando alinhar o pensamento acadêmico às práticas escolares. A metodologia combina análise documental e levantamento bibliográfico, utilizando a técnica de análise textual-discursiva para examinar os textos e documentos. O objetivo é identificar fatores que favorecem ou dificultam a adoção de uma perspectiva decolonial no ensino de História, contribuindo para uma compreensão crítica e sistemática das relações entre teoria e prática no currículo escolar cearense.

Palavras-chaves: Decolonial. História. Colonialidade.

Abstract:

This article reflects on the uses of decoloniality in History teaching in Basic Education, focusing on High School in the state of Ceará. Concepts such as coloniality, decolonization, and decoloniality are analyzed, as well as their practical applications in classrooms, based on the thinkers Aníbal Quijano (2005), Boaventura de Souza Santos (2018), and Walter D. Mignolo (2008). The research compares these theoretical frameworks with the Ceará Curricular Reference Document (DCRC) for High School in the History curriculum component, seeking to align academic thought with school practices. The methodology combines documental analysis and bibliographic research, utilizing the textual-discursive analysis technique to examine texts and documents. The objective is to identify factors that favor or hinder the adoption of a decolonial perspective in History teaching, contributing to a critical and systematic understanding of the relationships between theory and practice in the school curriculum of Ceará.

Keywords: Decolonial. History. Coloniality.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de não se tratar de um conceito novo, a decolonialidade ainda está muito distante das salas de aula da maioria das instituições de ensino do estado do Ceará. A decolonialidade é uma perspectiva teórica e política que busca desafiar e desconstruir as formas de poder colonial

¹ Mestranda em Ensino de História (URCA). Professora de História do Ensino Médio, atualmente no cargo de Diretora da E.E.E.P Poeta Sinó Pinheiro, Jaguaribe-CE.

que continuam a impactar várias áreas da sociedade, incluindo o ensino de História. Essa abordagem pretende descolonizar o conhecimento e as narrativas históricas, confrontando as hierarquias de poder que são reproduzidas em muitos currículos educacionais. Se faz necessário uma reflexão acerca da relação entre decolonialidade e ensino de História, que é complexa e multifacetada.

Moreno (2022) e Cerri e Costa (2021) abordam o esvaziamento das questões decoloniais na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando, respectivamente, o impacto geral do processo e suas implicações específicas no ensino de História. Moreno argumenta que, embora as discussões decoloniais estivessem presentes nas versões iniciais da BNCC, elas foram progressivamente marginalizadas ao longo das revisões devido a pressões políticas e à necessidade de ajustar as diretrizes curriculares a uma visão mais tradicional e homogênea da educação, resultando em uma ênfase na universalização de conteúdos eurocêntricos e no esvaziamento de abordagens que valorizam epistemologias do Sul. Por sua vez, Cerri e Costa analisam de forma mais específica como esse esvaziamento afetou a construção do ensino de História, evidenciando que as propostas iniciais, que incluíam referências às epistemologias decoloniais, foram modificadas para atender a uma perspectiva conservadora. Os autores apontam que, como resultado, a BNCC final perpetua a hegemonia eurocêntrica, minimizando as histórias de povos indígenas, afrodescendentes e mulheres, e compromete a formação de uma educação crítica e emancipatória, limitando a capacidade dos alunos de refletirem sobre desigualdades históricas e culturais.

Nesse sentido a decolonialidade no ensino de História busca desafiar essa visão dominante e trazer para o centro do currículo a história das populações colonizadas, a fim de reconhecer suas experiências históricas e valorizar seus conhecimentos e pontos de vista. Isso implica em questionar as narrativas históricas brancas, que muitas vezes apresentam as populações colonizadas como inferiores ou exóticas, em oposição à "civilização" europeia. Além disso, a decolonialidade também busca revelar as violências e opressões que foram cometidas durante os períodos de colonização, como genocídio, escravização, exploração e despojo de terras. Essas histórias são frequentemente marginalizadas ou omitidas nos currículos escolares, mas são fundamentais para se compreender a história completa e intrincada das populações colonizadas.

Apesar do pequeno avanço que podemos observar com a inclusão de competências e habilidades na BNCC, ainda não contamos com uma formação decolonial das/os nossas/os professoras/es em suas graduações de História, para que possam se utilizar dessas “brechas” que os documentos oficiais nos oferecem para a inclusão de um currículo totalmente decolonial dentro das escolas de Ensino Médio do nosso estado e até do país.

Ao incorporar a perspectiva decolonial no ensino de História, os/as educadores/as podem desafiar o *status quo* e ajudar os/as estudantes a desenvolver uma visão mais crítica e pluralista da história. Isso envolve a promoção de múltiplas vozes e as visões de mundo, bem como a desconstrução dos estereótipos e preconceitos presentes nas narrativas históricas dominantes. A relação entre decolonialidade e ensino de História é fundamental para promover a justiça histórica e educacional, embora seja necessário reconhecer as complexidades e as diversas possibilidades presentes no contexto real. Ao dar visibilidade às vozes e histórias das populações colonizadas, é possível desafiar as estruturas de poder excludentes e avançar para uma visão mais inclusiva da história. No entanto, é importante compreender que, no campo educacional, há diferentes escolhas e limites que influenciam a implementação dessas perspectivas, o que exige uma reflexão crítica sobre as condições reais de ensino e as possibilidades práticas para uma abordagem decolonial na sala de aula. Então cabe a nós refletirmos: o que será necessário para que tenhamos um ensino de História decolonial no Ensino Médio do estado do Ceará?

2 UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE HISTÓRIA NO CEARÁ DOS SÉCULOS XX E XXI

O ensino de História no Ceará passou por diversas transformações ao longo dos séculos XX e XXI. No início do século XX, o ensino de História era voltado para a formação dos futuros historiadores e intelectuais, sendo ministrado em instituições de Ensino Superior, como “[...] o curso de História da UECE em Fortaleza criado via Decreto n. 22.974, de 1947” (MIRANDA, 2016, p.169). Como explica Bittencourt,

[...] desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para a formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma idéia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissociáveis (Bittencourt, 2004, p. 61).

Somente a partir da década de 1930, com a implementação de políticas de ensino obrigatório, o ensino de História passou a ser oferecido também em escolas de Ensino Médio e Básico, com o objetivo de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Nesse período, a abordagem histórica era centrada na memorização de fatos relevantes e grande ênfase eradada à história do Brasil. Já nos anos 1960 e 1970, com a ditadura militar, houve uma repressão à livre expressão, o que impactou o ensino de História. Ocurrículo era rigidamente controlado pelo governo e houve um esvaziamento da discussão política e social nas salas de aula. O conteúdo ensinado nas escolas era focado na construção de uma identidade nacional baseada em ideais de

ordem, progresso e desenvolvimento.

A começar dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país, o ensino de História no Ceará começou a passar por mudanças significativas. A história local passou a ser valorizada, com a inclusão de conteúdos sobre a cultura, a economia e a sociedade cearenses nos currículos escolares. Sobre essas mudanças no ensino de História Selva Guimarães Fonseca se expressa nos seguintes termos:

É possível apreender uma nova configuração do ensino de História. [...] as referências teórico-metodológicas são diversificados, questões até então debatidas apenas na universidade chegam à educação básica mediadas pela ação pedagógica de professores que não se contentam mais com o papel de reprodução dos velhos manuais! (Fonseca, 2007, p. 147).

Na virada para o século XXI, o ensino de História no Ceará passou a incorporar novas perspectivas e abordagens. Houve um maior estímulo à reflexão crítica e ao questionamento das narrativas oficiais da história. Também houve uma maior valorização das histórias e culturas indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos marginalizados. Além disso, com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, o uso de recursos digitais e multimídia passou a ser mais frequente nas salas de aula, possibilitando uma maior interação dos estudantes com as fontes históricas e o uso de novas metodologias de ensino. Essas transformações no ensino de História no Ceará refletem mudanças mais amplas na forma como a disciplina é concebida e ensinada em todo o país, buscando uma educação histórica pautada nos princípios da decolonialidade. Como podemos, enquanto professores e professoras de História no Ceará, refletir e avançar em direção ao ensino de uma História decolonial no Ensino Médio, considerando que essa abordagem, apesar de potente e transformadora, ainda é uma perspectiva em construção e não uma obrigação consolidada nas formações inicial e continuada?

3 COLONIALIDADE X DECOLONIALIDADE

O conceito de decolonialidade foi desenvolvido por um grupo de intelectuais latino-americanos conhecidos como Modernidade/Colonialidade. Dentre esses intelectuais, destaca-se o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que cunhou o termo. Aníbal Quijano foi um importante estudioso das relações sociais, políticas e econômicas na América Latina. Ele argumentava que o colonialismo não é apenas um evento histórico que ocorreu no passado, mas sim uma estrutura de poder que continua a operar até hoje. No livro *Epistemologias do Sul*, Boaventura conceitua colonialidade da seguinte maneira:

[...] é um conceito diferente de, ainda que vinculado a Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado (Santos, 2009, p. 73).

A colonialidade, segundo Quijano, é uma forma de dominação que manteve a América Latina subordinada ao projeto de expansão europeu e que ainda permeia as estruturas sociais e culturais da região.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano *apud* Santos, *et al*, 2009, p. 73).

De acordo com Aníbal Quijano, é um conceito que se refere ao conjunto de práticas e estruturas que persistem mesmo após os países colonizados terem alcançado a independência política. Essa noção foi desenvolvida com o intuito de analisar as consequências duradouras do colonialismo nas sociedades latino-americanas. Como expõe em seu livro,

[...] na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída (Quijano, 2005, p. 136).

Quijano argumenta que a colonização não se limitou apenas ao controle político e econômico exercido pelas potências colonizadoras, mas também teve um profundo impacto no nível cultural e epistêmico. Ele afirma que a colonização não só alterou as estruturas sociais e econômicas das sociedades colonizadas, mas também moldou suas formas de pensar, suas categorias de conhecimento e suas hierarquias sociais. A colonialidade, segundo Quijano, é um fenômeno que está presente ainda nos dias de hoje, e suas manifestações podem ser observadas em vários aspectos da vida social e política das sociedades latino-americanas. Ela se expressa nas desigualdades sociais, na exclusão dos povos indígenas e afrodescendentes, na marginalização dos saberes locais, entre outros. Superar a colonialidade implica, em questionar e desmontar as estruturas e práticas coloniais presentes nas sociedades latino-americanas. Isso envolve a valorização dos saberes e culturas locais, o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e afrodescendentes, a criação de espaços de diálogo intercultural e a promoção de

políticas de inclusão social. De acordo com as ideias de Mignolo seria necessária uma desobediência epistêmica, ou seja, a recusa ou resistência aos conhecimentos estabelecido e prontamente impostos pelo ocidente. Essa seria uma forma de rejeição do consenso intelectual e uma forma de buscar por conhecimento alternativo ou contestação das verdades estabelecidas pelo eurocentrismo.

Isto é, em síntese, “la versant de-colonial” (ou a opção descolonial) que está acontecendo em escala global pela simples razão de que a lógica da colonialidade (ou seja, capitalismo, formação de Estado, educação de universidade, informação e mídia como mercadoria, etc.) tem e continua “nivelando o mundo” (de acordo com a expressão entusiasta cunhada por Thomas Friedman). A mudança radical introduzida pela “versant decolonial” se move, se desconecta da idéia ocidental de que as vidas humanas podem ser descartadas por razões estratégicas e da civilização da morte (Mignolo, 2008, p. 315).

A perspectiva de decolonialidade propõe a descolonização do conhecimento, do pensamento e das práticas, buscando romper com as formas de poder e dominação que foram estabelecidas durante o processo de colonização. Isso implica questionar e desconstruir as narrativas e perspectivas eurocêntricas, bem como valorizar e amplificar as vozes e saberes das populações colonizadas. Como destaca Mignolo,

[...] a opção descolonial não é só uma opção de conhecimento, uma opção acadêmica, um domínio de “estudo”, mas uma opção de vida, de pensar e de fazer. Ou seja, de viver e conviver com quem acha que a opção decolonial é a sua e com quem tem encontrado opções paralelas e complementares à descolonial (Mignolo, 2017, p. 30).

Dessa forma, surge a necessidade de refletir como esses conceitos podem ser incorporados aos currículos escolares e às práticas pedagógicas, especialmente nas escolas de Ensino Médio no estado do Ceará. A decolonialidade também oferece ferramentas para questionar os estereótipos e preconceitos presentes nas representações históricas, promovendo uma educação mais libertadora e igualitária. De acordo com as ideias de Freire (1989, p. 6), a liberdade “[...] é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educados”. As ideias de Freire estão diretamente relacionadas com a perspectiva do ensino decolonial, ambos se preocupam em questionar e desestabilizar as estruturas de poder presentes nos sistemas educacionais. O ensino decolonial busca descolonizar a mente e a educação, rompendo com os modelos eurocêntricos e valorizando as experiências, saberes e conhecimentos das culturas marginalizadas. Essas abordagens pedagógicas questionam a imposição de uma única narrativa e a reprodução de desigualdades e estereótipos nos sistemas educacionais. Tanto Paulo Freire quanto os teóricos do ensino decolonial, citados no corpo desse artigo, defendem uma educação crítica, que promova a conscientização e a transformação social, em busca de uma sociedade mais igualitária e justa. Porém é importante

ressaltar que o ensino decolonial vai além das propostas de Freire, uma vez que busca descolonizar o pensamento e os sistemas de conhecimento em sua totalidade, considerando também questões como identidades, raça, gênero e sexualidade.

4 A DECOLONIALIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ

A inclusão da decolonialidade no currículo de história é um processo em construção, que busca trazer uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a história e os impactos do colonialismo. Desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado ele é baseado nas diretrizes nacionais estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) afirma que

[...] uma tendência que vem se consolidando diz respeito à valorização e inclusão da experiência de construção coletiva de saberes que permeiam grupos de indivíduos nos estudos históricos. Isso significa “incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, sua afetividade, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro” (PCN, 2002, p. 301 *apud* SEDUC, 2021, p. 230)

Os PCNs direcionam o ensino da História de forma a abordar a diversidade de culturas e a valorizar as experiências históricas dos grupos que foram historicamente marginalizados. Dentro desse contexto, a decolonialidade no ensino de História é abordada de diferentes formas. Uma delas é por meio do incentivo ao uso de fontes históricas diversas, como registros e testemunhos de povos indígenas, quilombolas, mulheres e outros grupos que sofreram com as consequências do colonialismo. Na Competência 01, específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), prevê:

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (SEDUC, 2021, p. 272).

Dessa forma, busca-se dar voz e visibilidade a esses grupos e reconhecer suas visões de mundo e perspectivas históricas. Além disso, é incentivado o estudo da história da África, indígenas e afrodescendentes a partir de um ponto de vista não eurocêntrico, ou seja, analisando as histórias desses povos não apenas sob a ótica do colonizador, mas também buscando compreender suas próprias visões de mundo e suas lutas contra a colonização. Essa perspectiva pode ser

visualizada na Habilidade 01, dentro da Competência 03 – específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (SEDUC, 2021, p. 323)

Outra forma pela qual a decolonialidade está inserida no currículo de História do Ensino Médio no Ceará é por meio do incentivo à reflexão crítica sobre as consequências do colonialismo e suas relações com o presente. Essa abordagem busca levar os estudantes a compreenderem as desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes na sociedade contemporânea como resultado de um processo histórico marcado pela colonialidade. No Documento Curricular Referencial do Ceará podemos observar essa concepção com a inclusão dos chamados “temas transversais”, que trabalha com diversos conceitos contemporâneos, dentre eles o conceito de “transculturalidade”. Definido no documento da seguinte forma:

[...] a transculturalidade é justamente a finalização do processo de interação entre grupos culturais, gerando alguma transformação cultural sobre um ou mais grupos envolvidos. Nesse sentido, através do multiculturalismo pode-se promover a interculturalidade, em busca da intraculturalidade e assim fazer surgir a transculturalidade (Martins, 2015), construindo modelos de intervenções culturais decolonizantes, deixando no passado a cópia de formatos eurocêntricos e etnocêntricos e percebendo que a multiculturalidade, a interculturalidade, a intraculturalidade e a transculturalidade devem fazer parte do nosso cotidiano, o que viabiliza processos educativos em sintonia com o presente e fundamentais aos estudantes, professores e toda a sociedade (SEDUC, 2021, p. 45).

Vale ressaltar que a inclusão da decolonialidade no currículo de história é um processo em constante evolução, que demanda a capacitação dos/as professores/as, a revisão constante das práticas pedagógicas e o diálogo permanente com os diferentes atores envolvidos no processo educacional. Partindo dessa premissa e da realidade vivida dentro da escola de ensino médio, podemos analisar que ainda existe uma lacuna enorme entre o que está posto nos documentos curriculares do nosso estado e o que está na prática diária das aulas de História. Um dos principais problemas norteadores desse distanciamento entre teoria e prática é a formação inicial dos/as nossos/as professores/as de História.

É importante reconhecer que a formação dos/as professores/as de História no estado do Ceará ainda é um desafio em muitos aspectos. O currículo das licenciaturas em História muitas vezes ainda privilegia visões eurocêntricas e não aborda de forma aprofundada a temática da decolonialidade. Além disso, muitos/as professores/as foram formados/as em um contexto em que a decolonialidade não era devidamente enfatizada, dificultando a incorporação dessas perspectivas

em suas práticas pedagógicas. Esse cenário pode ser observado tanto nas escolas em que atuo como nos comentários gerados na sala de aula do Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Regional do Cariri, pelas/os professoras/es e pelos/as colegas mestrandos/as.

Diante desse cenário, se faz necessário investir na formação continuada dos/as professores/as de História, oferecendo espaços de capacitação que os/as atualizem sobre as teorias e conceitos relacionados à decolonialidade e como colocá-lo no ensino em sala de aula. Dentre as soluções que temos atualmente para essa problemática posso citar aqui o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) que é uma das principais formações no sentido de se ter contato direto com o pensamento e as práticas decoloniais. Coloco essa afirmação a partir de experiência própria, pois tive minha formação em História, iniciada em 2004 e concluída em 2009, sem em nenhum momento ter sido trabalhado de forma explícita os temas relacionados a Decolonialidade. Passei a ter essa visão a partir do ingresso no mestrado e mais especificamente na disciplina de teoria da História. Porém sei da dificuldade que cada professor/a tem de acesso aos cursos de pós-graduação em *Stricto Sensu* no nosso estado e país. Portanto, torna-se pertinente investigar como os documentos curriculares abordam a perspectiva decolonial e quais implicações podem surgir da adoção de práticas curriculares, tanto prescritas quanto reais, alinhadas a essa abordagem. Esse estudo pode oferecer subsídios para compreender os desafios e potencialidades na inserção da decolonialidade no ensino de História e na produção de materiais didáticos acessíveis e contextualizados, além de fomentar um diálogo constante entre os/as professores/as da área.

É importante também promover um diálogo constante entre os/as professores/as de História, a Secretaria da Educação do Estado, as universidades e demais atores envolvidos na educação, buscando construir coletivamente estratégias para a implementação da decolonialidade no ensino da História. A relação entre a formação dos/as professores/as de história e a decolonialidade no estado do Ceará é fundamental para promover uma educação histórica mais plural e inclusiva. Investir na formação continuada dos/as professores/as, em especial no acesso aos mestrados Profissionais em Ensino de História, atualizando-os sobre as teorias e conceitos da decolonialidade, bem como disponibilizar recursos didáticos adequados para o ensino da História, são passos importantes para a efetivação dessa proposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a decolonialidade e o ensino de História no estado do Ceará ainda é algo em construção, que depende de muito estudo e muito esforço por parte dos/as Historiadores/as, professores/as de outras áreas e dos órgãos responsáveis pela manutenção da educação pública de qualidade, em especial no ensino médio. Sabendo da sua extrema importância de um novo olhar sobre os assuntos desenvolvidos nas escolas de Ensino Médio e no foco de promover uma perspectiva mais inclusiva e diversa do passado é que, por exemplo, em 2023 a temática educacional do Ceará é diversidade étnico racial, isso abriu margem para que a escola onde atuo, a Escola Estadual de Educação Profissional Poeta Sinó Pinheiro, localizada no município de Jaguaribe, pudesse trabalhar em seu currículo e nos eventos da instituição temáticas decoloniais. As mostras de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática foram trabalhadas temáticas como: diversidade étnico racial, ciência decolonial, etnomatemática. Partindo desse ponto de vista podemos inferir que, a passo lentos e de forma gradual o estado do Ceará vem permitindo e viabilizando que os professores possam trabalhar no sentido de questionar a forma como a história tem sido contada e apresentada nas escolas.

A história oficial foca principalmente na colonização portuguesa e na dominação europeia, deixando de lado as contribuições e experiências dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes, e das comunidades tradicionais e quilombolas. Ainda é comum observar que os currículos internos das escolas de Ensino Médio do Ceará apresentam matrizes curriculares que privilegiam uma ampla gama de conteúdos centrados na História europeia, perpetuando uma visão colonial sobre a América, o Brasil e o próprio estado do Ceará. Essa abordagem muitas vezes contrasta com os princípios de contextualização e criticidade defendidos nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs). Por exemplo, no PPP de uma determinada escola² estadual do município de Jaguaribe, afirma-se que: *"A escola tem como missão formar cidadãos críticos, capazes de compreender a realidade social e histórica em que estão inseridos, valorizando a diversidade cultural e promovendo a reflexão sobre os processos de exclusão e resistência."* Entretanto, essa missão esbarra na prática curricular, onde a predominância de narrativas eurocêntricas limita a exploração de outras perspectivas históricas, como a decolonial. Essa desconexão entre o discurso do PPP e a efetivação no currículo revela a necessidade de revisitar essas práticas, promovendo a inclusão de conteúdos que dialoguem com as realidades locais e regionais, bem como com

² Por razões éticas e de confidencialidade, o nome da escola e dos profissionais cujo PPP e currículo foram analisados não serão divulgados. Essa escolha tem como objetivo resguardar a integridade da instituição e dos envolvidos, garantindo que o foco permaneça nas questões sistêmicas e estruturais que impactam o ensino de História no município de Jaguaribe, Ceará, evitando personalizações ou críticas direcionadas a indivíduos ou instituições específicas.

abordagens que questionem estruturas coloniais.

Nesse sentido, ao adotar a perspectiva da decolonialidade, o ensino de História no Ceará pode ampliar o espectro de temas abordados, incluindo a história e resistência dos povos indígenas, a luta e resistência dos africanos e afrodescendentes durante a escravização, as contribuições das comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas para a formação do estado.

A perspectiva decolonial pode contribuir para desconstruir estereótipos e preconceitos nas representações históricas, fomentando uma educação mais inclusiva, emancipadora e comprometida com a equidade. Portanto, a integração da decolonialidade no ensino de História no Ceará torna-se fundamental para construir uma educação que valorize e respeite as diferentes histórias e culturas presentes no estado, promovendo a conscientização e a valorização da diversidade. Cabe a partir de agora um esforço conjunto entre historiadores, demais educadores e o poder público para viabilizar um ensino de História e por conseguinte uma educação decolonial.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (orgs.). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. 1a ed. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/Pr, 1(1), pp. 12-32, 2017. Tradução: Marcos de Jesus Oliveira.

CERRI, L. F., & COSTA, M. P. (2021). O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar Em Revista**, 37. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77155>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: História oral de vida**. Campinas-São Paulo: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1989.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: A opção Descolonial e o Significado de Identidade em Política (Duke University, Universidad Andina Simón Bolívar) traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. **Formação, saberes e práticas dos professores da área de ensino de História no curso de História da UECE em Fortaleza.** 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

MORENO, Jean Carlos. Currículos de História, Identidades e Identificações: a América Latina nas Diferentes Versões da Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Revista nuestraAmérica*, v. 10, n. 19, e6062976, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5519/551969881006/html/>. Acesso em: 25 nov. 2024.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas.** p. 117 – 142. Buenos Aires, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul** – Coimbra, janeiro, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na Oficina do sociólogo artesão:** aulas 2011-2016/ Boaventura de Sousa Santos: seleção, revisão e edição Maria Paula Meneses, Carolina Peixoto. – São Paulo: Cortez, 2018.

SEDUC, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará,** 2021.

RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA: marcas de autoria em resenha crítica escolar

Enunciative Responsibility: authority marks in school critical review

Josélia Cruz da Silva¹
Kandice da Silva Ferreira²
Thalia Souza dos Anjos³

Resumo:

O presente artigo tem o objetivo de identificar, analisar e interpretar na escrita do discente do Ensino Médio a capacidade de gerenciar as vozes do(s) autor(es), auxiliando na construção de suas marcas linguísticas e discursivas autorais. Para análise da construção interpretativa desse estudo pautaremos nosso percurso de discussões sobre o gênero discursivo resenha. Os pressupostos teóricos de estudo serão apoiados em Van Dijk (1981), Adam (2008,2011), Rabatel (2016), no campo da Responsabilidade Enunciativa e Ponto de Vista; Bakhtin (1997), Silva (1999), Bronckant (2000), Machado (2002), Mota-Roth (2008), no campo do gênero discursivo. A metodologia aplicada neste estudo parte de uma pesquisa documental, de base interpretativa, indutiva de abordagem qualitativa. O público-alvo selecionado corresponde aos alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual. Para análise do processo investigativo aplicaremos uma sequência didática que permite observar o desenvolvimento das estratégias linguísticas e discursivas através das produções de resenhas críticas que identificam a responsabilidade enunciativa e o ponto de vista que caracterizam o gênero investigado.

Palavras-chave: Resenha. Responsabilidade Enunciativa. Ponto de Vista

Abstract:

The aim of this article “Enunciative responsibility: marks of authorship in a critical school review” is to identify, analyze and interpret the ability of high school students to manage the voices of the author(s) in their writing, helping to construct their linguistic and discursive marks of authorship. In order to analyze the interpretative construction of this study, we will base our discussions on the discursive genre review. The theoretical assumptions of the study will be supported by Van Dijk (1981), Adam (2008/2011), Rabatel (2016) in the field of Enunciative Responsibility and Point of View; Bakhtin (1997), Silva (1999), Bronckant (2000), Machado (2002), Mota-Roth (2008), in the field of discursive genre. The methodology applied in this study is based on documentary research, with an interpretative, inductive basis and a qualitative approach. The target audience selected corresponds to 3rd year high school students from a state school. In order to analyze the investigative process, we will apply a didactic sequence that allows us to observe the development of linguistic and discursive strategies through the produced critical reviews that identify the enunciative responsibility and point of view that characterize the investigated genre.

Keywords: Book Review. Enunciative Responsibility. Point of View.

¹ Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Educação Básica do estado do Ceará na EEM José Joacy Pereira em Aratuba-CE.

² Mestra pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da Educação Básica do estado do Ceará na EEM José Joacy Pereira em Aratuba-CE.

³ Doutoranda pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora da Educação Básica do estado do Ceará na EEM José Joacy Pereira em Aratuba-CE.

1 INTRODUÇÃO

O ato comunicativo é um dos preceitos que regem a socialização e a compreensão entre os interlocutores. Diante dessa perspectiva, se faz necessário que o indivíduo interaja através de diálogos e possa argumentar de forma a defender um ponto de vista perante as discussões geradas nos contextos sociais e científicos. Partindo desta reflexão, em particular do contexto escolar, o foco investigativo deste trabalho se tece sobre o eixo dos gêneros discursivos produzidos na comunidade escolar.

Dentre as produções discursivas que envolvem o cotidiano dos discentes, optamos pelo gênero resenha crítica como corpus de análise, pois a resenha apresenta em sua tessitura a presença dos fenômenos que asseguram uma tomada de marcas de autoria através do ponto de vista de outrem, fenômeno este de interesse para desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, a análise do material que comporá a observação das marcas linguísticas e discursivas presentes na tomada do ponto de vista será colhida a partir de produções das resenhas escritas pelos discentes.

Seguindo essa temática de estudo, observa-se que a responsabilidade enunciativa (RE) ou ponto de vista consiste na assunção por determinadas entidades ou instâncias do conteúdo do que é enunciado, ou na atribuição de alguns enunciados ou ponto de vista a certas instâncias. (Passeggi; Rodrigues; Neto; Sousa; Soares, 2010, p. 299). Assim, em vista da expectativa criada em torno das dificuldades dos discentes em desenvolver um posicionamento da responsabilidade enunciativa na escrita do gênero resenha, surge a motivação para o desenvolvimento do presente trabalho.

Diante do desafio, procuramos responder a seguinte questão central: como se materializa a responsabilidade enunciativa na escrita das resenhas escolares por discentes do 3º ano do ensino médio? Diante desse contexto, através das narrativas dos ex-alunos que me procuravam, pois sou professora do ensino médio e pediam esclarecimentos sobre como desenvolver uma resenha, exponho esse projeto como uma futura fonte de produção científica que investigará, analisará e interpretará a mobilização do uso de estratégias linguísticas e discursivas que marquem o posicionamento dos discentes, trazendo a autoria como a base da argumentação e construção para o ponto de vista.

Para tanto, a qualidade do conhecimento científico também está relacionado à capacidade do discente em produzir um texto argumentativo, posicionando-se e argumentando de forma a defender um ponto de vista diante das discussões que regem o contexto do saber científico, esse formato de perfil engaja e fortalece o aluno/pesquisador. No tocante à temática, fizemos o levantamento de outros trabalhos, mas de cunho acadêmicos que também abordam temas semelhantes a nossa pesquisa.

Inicialmente, destacamos a dissertação de mestrado de Penha (2010) com o título *Autoria no gênero resenha acadêmica* onde a autora estuda a autoria como concepção de que o autor se constitui sujeito do seu dizer, posicionando-se em relação aos discursos(s) do(s) outros com o qual trava diálogo. Também cito a colaboração de Cortez (2016) dentro do campo da Análise Textual do Discurso, doravante ATD, com seu artigo que trata da representação dos pontos de vista no artigo científico, propondo assim, discutir os aspectos linguísticos que contribuem para o estabelecimento das posições neste gênero. Reforçando as produções científicas no campo da ATD, destacamos a tese de Bernardino (2015), cuja abordagem trata da responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação. A tese investiga as estratégias de materialização e (não) assunção de responsabilidade enunciativa de uma voz autoral em artigos científicos.

Portanto, nosso trabalho propõe as seguintes questões: 1. Quais são as dificuldades enfrentadas pelos discentes na construção do posicionamento crítico a partir da resenha crítica escolar? 2. Quais habilidades e competências os alunos mobilizam na produção de resenha crítica escolar? 3. Quais habilidades linguísticas e discursivas os alunos desenvolvem ao escrever resenhas críticas escolares?

Diante do desafio, procuramos responder a seguinte questão central: como se materializa a responsabilidade enunciativa em resenhas críticas escritas por discentes do 3º ano do Ensino Médio? Para alcançar o objetivo proposto, serão traçados os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar as dificuldades enfrentadas pelos discentes na construção do ponto de vista a partir da produção da resenha crítica escolar; 2. Reconhecer na escrita do discente as marcas textuais que identificam uso do posicionamento autoral; 3. Descrever as estratégias linguísticas e discursivas que focalizam a responsabilidade enunciativa dos discentes na escrita da resenha crítica escolar.

Neste sentido, o respectivo trabalho enfatizará a análise de resenhas críticas escolares produzidas por discentes do 3º ano do Ensino Médio, visando à produção de sentido a partir das interpretações e estratégias textuais/discursivas diante dos posicionamentos dos enunciados escritos pelo resenhador.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Análise Textual do Discurso (ATD)

Observar os fenômenos linguísticos sempre permitiu ao homem renovar seus conhecimentos e recriar novas teorias. Partindo dos ciclos das discussões sobre a Linguística Textual e dos eixos tangenciais que emergem e cruzam sobre a análise do texto, focaremos então

na teoria da Análise Textual do Discurso (ATD), teoria esta desenvolvida pelo linguista Jean-Michel Adam (2011), e que constitui uma abordagem teórica e descritiva de estudos linguísticos do texto. Diante dessas inter-relações dos elementos que constituem o texto, a ATD objetiva analisar o texto e o discurso de forma articulada.

Conforme Adam (2015), o texto não é autoexistente nem autoconstitutivo, mas expressa uma construção resultante do olhar que lançamos sobre ele. Nesse sentido, o texto, por ser um elemento dinâmico na sua materialidade, porque circula entre os sujeitos, e este sempre será retomado e reconstruído, possibilitando novos posicionamentos de fala e abrindo novas perspectivas de análise. Assim, Adam (2011) busca justificar e apresentar a sua proposta teórica a partir dos estudos vinculados a Linguística Textual (LT) e a Análise do Discurso (AD), segmentos estes que também lançam discussões que envolvem texto e discurso.

Dentro do domínio da pesquisa de Adam (2011) sobre texto e discurso, suas concepções traçam diálogos com as propostas de Van Dijk (1981, p. 53), remetendo ao mesmo objeto de estudo, quando afirma que “[...] os textos são sempre utilizados num contexto particular: a análise e compreensão do texto exigem, por isso, a análise e compreensão simultânea”. Portanto, essa afirmativa aproxima-se da Análise do Discurso.

Retomando os caminhos trilhados nos estudos da LT, elencam-se suas investigações sobre as determinações textuais, tais como os operadores de segmentações e ligações, elementos esses necessários para encadeamento que possibilitam constituir e estabelecer a compreensão da unidade textual, como também as regulamentações que sugerem os laços interativos sociais que envolvem a língua e gêneros, criando os enunciados, sendo este os elementos que caracterizam a AD.

Assim, constitui-se um jogo complexo entre as determinações e regulamentações, que sofreram “[...] impacto das infinitas formas de expressões e interações” (Adam, 2010, p. 40). Dessa forma, somando-se novos olhares sobre os estudos dos elementos (texto e discurso), Adam propõe uma nova perspectiva de análise sobre a composição textual, porém suas considerações pautam sua inserção de discussões ao campo da LT, originalmente, e a Linguística da Enunciação, entretanto, Adam especifica suas observações sobre os planos textuais.

Depois de situar os vieses teóricos que colaboram para construção da especificidade da ATD colocarão algumas contribuições de autores que compartilham concepções junto ao trabalho de Adam sobre texto e discurso. Inicialmente, partimos da perspectiva que o texto é expressões que se materializam de forma escritas ou orais. Oralidade e escrita são caracterizadas, macrotextualmente, por modalidades de abertura e de fechamento da unidade verbal delimitada à qual damos o nome de texto.

Segundo Hallyday e Hasan (1976, p. 56) texto não é uma expressão de uma série de frases: “Um texto [...] não é apenas uma série de sentenças.”. Complementando as concepções de Hallyday e Hasan (1976), Harris (1952, p. 78) afirma que a linguagem não aparece sob a forma de palavras ou frases soltas, mas, como discursos conexos e porções conexas de enunciados: “A linguagem não ocorre em palavras ou sentenças isoladas, mas em discurso conectado”. Para Foucault (1969, p. 1238 *apud* Adam, 2011, p. 45) afirma que “[...] um enunciado e sempre suas margens habitadas por outros enunciados”.

Diante desses conceitos introdutórios baseados na nova perspectiva teórica da ATD, que objetiva traçar definições através de análises e interpretações de planos textuais no contexto da escrita, teremos nesta vertente de investigação caminhos que exploram os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, como também, pelo campo de estudo de Rabatel nos aspectos da responsabilidade enunciativa e do ponto de vista. As próximas seções contemplarão os respectivos assuntos.

2.1.2 Responsabilidade Enunciativa e Ponto de Vista

As interações comunicativas entre os sujeitos se constroem diante das relações que permitem a troca de compreensões através de enunciados escritos, falados ou sinalizados, este último pertencente a uma comunidade silenciada, mas que mantêm os mesmos propósitos de marcas linguísticas e discursivas da língua falada e escrita, mesmo com estruturas reduzidas através do Português sinalizado.

Partindo da perspectiva que somos movidos pelas proposições construídas e reconstruídas dentro da cadeia de diálogos, pontuaremos nesta nova seção as discussões sobre o campo da enunciação e o ponto de vista de forma breve. Temos como fio condutor as corroborações de Adam (2008), com as quais o autor estabelece que a representação discursiva é a representação de um ponto de vista a partir de relações estabelecidas entre enunciados na atividade enunciativa. Centrando nossa percepção nos elos que conectam os gatilhos das representações discursivas, teremos um olhar mais atento sobre elementos que permitem as visadas as introduções dos enunciados que propõem um indício de autoria.

Analisando o quadro criado por Adam (2011, p. 61), verifica-se a junção de dois campos de saberes, primeiramente o que se detêm aos elementos internos que implicam a constituição do texto representado pela LT. O outro viés percorre as percepções inerentes aos sentidos que os textos transmitem aos interlocutores, campo a análise do discurso. Para que se formem esses elos comunicativos e que se compreendam seus sentidos, mesmo de maneira simples ou complexa, os

períodos e sequências. Diante das articulações entre períodos e sequências, discorreremos um pouco sobre uma das principais categorias da ATD, a Responsabilidade Enunciativa (RE).

Conforme Faria (2015) a RE é considerada uma dimensão constitutiva do texto que permite dar conta do desdobramento polifônico, como um posicionamento do locutor-narrador diante uma proposição enunciada, e mecanismo que permite a atribuição de uma porção de um texto a um ponto de vista. Desta forma, um enunciado pode ser assumido ou não pelo locutor-narrador. Adam (2011) considera os termos Responsabilidade Enunciativa e Ponto de vista como equivalentes e reconhece-os como mecanismos de gerenciamentos de vozes que circulam nos textos, situando, assim, tais mecanismos, no âmbito da polifonia: a responsabilidade enunciativa ou ponto de vista permite dar conta do desdobramento polifônico.(Adam, 2011, p. 110.)

Adam (2011) identificou alguns elementos linguísticos que auxiliam analisar as proposições enunciativas e perceber quais indícios podem evidenciar o engatilhamento de vozes que se pronunciam concordante ou discordante a responsabilidade enunciativa. Dessa forma, elencam-se os seguintes recursos linguísticos: dêiticos, tempos verbais e pessoas dos discursos, as modalidades, as diferentes representações do discurso do outro, recursos mediadores, modalização autonímica e dos verbos que exprimem percepções e sensações dos enunciadoreis.

Contribuindo com as afirmativas de Faria (2015) quando considera que as múltiplas vozes permitem a atribuição de uma porção de um texto a um ponto de vista, Rabatel (2016) expõe que o ponto de vista é um mecanismo em que o indivíduo coloca-se no lugar do outro, até de todos os outros para melhor retornar ao seu. Percebe-se, então, que as contribuições textuais (escritas e orais) servem como suporte para se traçar opiniões individuais acerca de um assunto em discussão sobre o já-dito. Direcionaremos as discussões para outra categoria de análise, o campo dos gêneros discursivos. A próxima seção tratará da perspectiva bakhtiniana que envolvem a linguagem e seu teor dialógico nas relações das falas alheias.

2.2.Gêneros Discursivos

2.2.1 Breve histórico

Em meados dos 1980, os estudos sobre os gêneros discursivos se desenvolvem de forma efetiva no campo de produções científicas no cenário brasileiro. Todos os enfoques de investigação trazem como referência de pesquisa a figura de Mikael Bakhtin que corroborou com as temáticas do dialogismo e interação verbal, dois pontos que incidem diretamente na perspectiva da ATD, isso quando nos reportamos às contribuições das múltiplas vozes que atravessam as construções dos enunciados e criam as interações sociais.

A concepção bakhtiniana sobre gênero traz como referência as diversas práticas discursivas, especificando a leitura e a escrita em suas múltiplas funções e variadas situações sociais, onde o indivíduo necessita interagir. Para Silva (1999), cujo estudo alinha-se a uma abordagem dialógica, os gêneros discursivos são formas de funcionamento da língua que construímos e atualizamos na forma de texto, bem como nas situações discursivas de que participamos no cotidiano. Portanto, Bakhtin (1984) deixa claro que a ideia que temos da forma de nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, guia-nos em nosso processo discursivo. Segundo Bakhtin (1997, p. 280)

Ao fazer referência à utilização da língua, afirma-se que ela materializa-se por meio de [...] enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. Entre a diversidade de gêneros, menciona as variadas formas de exposição científica, aqui entendidas como gêneros acadêmicos.

Os estudos baseados em conceitos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso reconstruíram novos aspectos da análise sobre suas especificidades no contexto de uso. Utilizando-se das definições de Aristóteles, Bakhtin classifica os gêneros em primários e secundários. O primário está atribuído ao diálogo cotidiano, onde ocorre a comunicação espontânea. No contexto secundário, há uma separação do primário, sendo sua funcionalidade mais complexa em termos de reconhecer o gênero dentro do contexto social que o insere. Para Bakhtin (2003, p. 330) cada gênero tem sua individualidade, além do contexto de uso que estabelece suas características específicas, denominando de gênero do discurso.

Desse modo, existem gêneros mais maleáveis, plásticos e mais criativos. Apesar dessa multifuncionalidade, temos que dominá-la com segurança para podermos aplicá-la. Trazendo as contribuições de Marcuschi (2005, 2008), este define gêneros discursivos como entidades sociais discursivas e formas de ações sociais incontornáveis em qualquer situação comunicativa. O mesmo autor ordena e estabiliza as atividades do cotidiano, considerando o uso de um determinado gênero discursivo na tentativa de atender as necessidades da situação e de cumprir as funções sociais a que se destina.

Portanto, compreende-se que os gêneros discursivos podem ser entendidos como as diferentes formas de linguagem empregadas nos textos, configurando manifestações socialmente reconhecidas que procuram alcançar intenções comunicativas, exercendo papéis sociais específicos. Dentre esses gêneros, destacamos a resenha, tema discutido na pesquisa.

2.2.2. Gênero resenha

De acordo com as circunstâncias que envolvem o objeto, resenhar é destacar suas propriedades, mencionar os aspectos mais importantes, porém sempre com a finalidade previamente definida pelo resenhador (Fiorin, *et al.*, 1990). A resenha acadêmica é um gênero textual que exerce grande influência na formação dos graduandos, pois traz ao texto produzido questões de teor avaliativo sobre o texto base lido e, conseqüentemente, incentiva o aperfeiçoamento da escrita acadêmica, por ser um texto frequentemente solicitado por professores no campo universitário.

Portanto, resenhar significa delinear uma nova abordagem apreciativa sobre os textos bases, gerando e expandindo argumentos que ocorram do entrecruzamento de vozes dos interlocutores. Diante desse cruzamento de vozes que apoiam as reflexões do resenhador, Adam(2022) explícita que tanto os textos orais como escritos são considerados textos de bases que auxiliam a análise do resenhador, e que diferem somente na materialidade de sua enunciação. Outros elementos que podemos caracterizar a escrita do gênero resenha é a sua exposição interpretativa e avaliativa do texto fonte. Dentro do ambiente acadêmico, apropriar-se da produção da resenha é possibilitar a expressão de um conhecimento bem argumentado e privilegiado nesta comunidade. Conforme Motta-Rott:

Na esfera acadêmica, o domínio de vários gêneros, categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo, é condição primordial para que o aluno universitário tenha acesso e produza conhecimento para os fins acadêmicos, e é nesse processo que a resenha acadêmica ganha seu papel de destaque – gênero constantemente solicitado nas atividades disciplinares dos estudantes e que faz parte de gêneros acadêmicos mais complexos (TCC, monografias, dissertações e teses) (1998, p. 2).

De acordo com Schnewly e Dolz (2004), a resenha configura entre os gêneros da ordem do argumentar e exige uma tomada de posicionamento por parte do resenhista diante da obra que será resenhada, num movimento que a leitura crítica precede a atividade da escrita. O ápice da resenha quando executado pelo resenhador é quando se realiza numa apresentação crítica da obra, destacando sua originalidade, clareza na exposição das principais ideias e nos argumentos, êxito no objetivo proposto, avaliação da disposição de sua estrutura (capítulos), do método, da linguagem e dos estilos utilizado (Batista Júnior, 2009, p.13-32). Conforme Araújo (2009, p.77-93), a construção das resenhas é tanto pessoal quanto institucionalizada, pois os resenhistas associam a obra resenhada a um sistema de valores estabelecidos socialmente aceitos por membros de uma comunidade discursiva. Nesse contexto, é importante destacar que a noção de

gênero e comunidade discursiva está estritamente relacionada. Corroborando com esse raciocínio, Severino destaca a importância do gênero resenha para os estudantes, quando afirma que:

Uma resenha pode ser puramente informativa, quando apenas expõe o conteúdo do texto; é crítica quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto analisado; é crítico-informativa quando expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado (Severino, 2003, p. 131-132).

Nesse sentido, eles constroem uma identidade moldada pelas relações de poder, articulando o discurso de modo a mostrarem-se especialistas na área e buscarem alcançar uma posição de respeitabilidade e de aceitação frente a seus pares (Silva, 2016, p. 1-19). Quando o discente familiariza-se com o gênero resenha, a este compete colocar-se como um agente de prática discursiva, onde se desenvolve uma boa organização dos argumentos textuais. A produção de resenhas oferece ao aluno oportunidades de executar práticas discursivas que são requeridas a ele como membro da comunidade acadêmica, expondo seu ponto de vista de forma ressignificada, a partir do diálogo e entre cruzamento (Bazerman, 2006).

Tanto na leitura dos mais diversos gêneros acadêmicos quanto na produção da resenha acadêmica, a interação que o aluno estabelece durante a leitura do texto-base pode favorecer a construção de um saber crítico bem fundamentado. Motta-Roth (1996, p.99-131) afirma que é na produção de resenhas acadêmicas que os alunos ainda inexperientes, têm a oportunidade de expor suas opiniões, iniciando-se ainda no debate acadêmico.

Finalmente, conhecer e dominar os gêneros acadêmicos, particularmente a resenha acadêmica, é uma prática cada vez mais importante no espaço universitário para que se possam produzir textos com clareza e objetividade. Com relação aos textos que instigam os PDVs, eles podem estar presentes em textos materializados de narrativas, de informações e textos argumentativos. Todo esse campo de discussão comunicativa ancora gatilho que organiza argumento para a autoria.

3 METODOLOGIA

Este trabalho se dará a partir da busca do uso da língua e suas práticas sociais, pelo fato dos gêneros discursivos serem interações caracterizadas pelo desempenho de práticas de leitura e da escrita que proporcionam a aprendizagem e contribuem para o engajamento dos estudantes para futuras práticas discursivas acadêmicas.

Assim, observa-se que o saber posicionar-se de forma autoral é um dos quesitos pertinentes que movem as interações enunciativas, fato que proporciona a aprendizagem e contribuem de

forma significativa para o futuro engajamento dos estudantes diante das vivências sobre as escritas acadêmicas.

Demo (1985, p. 20) afirma que a ciência busca analisar e capturar a realidade e é o método que faz o pesquisador atingir seus objetivos. A abordagem metodológica deste estudo se baseia na pesquisa qualitativa. Chizzotti (2003) descreve a pesquisa qualitativa como sendo uma partilha sólida de um determinado objeto de estudo que possibilita ao pesquisador extrair significações que só são passíveis de serem percebidas pela observação atenta. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa para extrair desse caminho de significações visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse raciocínio, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas dos significados patentes ou oculto do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2003, p. 221).

Nesse tipo de abordagem, o pesquisador “não pretende testar hipóteses para comprová-las e refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão”. (Moraes, 2003, p. 191). A metodológica aplicada neste estudo parte de uma pesquisa documental, de base interpretativa, indutiva de abordagem qualitativa que se filia ao eixo teórico da Linguística Textual por envolver nas futuras análises o fenômeno da responsabilidade enunciativa nas produções das resenhas, direcionando-se assim para o viés da ATD. A coleta do corpus da investigação constará de resenhas escritas por discentes do 3º ano do Ensino Médio. No trabalho, objetivamos identificar, descrever, analisar e interpretar as diferentes vozes presentes nos textos produzidos pelos discentes participantes e a forma como o aluno/autor assume os diferentes pontos de vista manifestados na resenha crítica escolar no momento da argumentação. Para tanto, seguimos a abordagem qualitativa de natureza interpretativa. Uma vez que os métodos qualitativos se assemelham a procedimentos de interpretação dos fenômenos no qual, o pesquisador assume um papel fundamental considerando-se seu caráter descritivo e o enfoque mais indutivo, como afirma Bogdan (1994).

Diante das interpretações e análises do corpus, que apontam as categorias de análise trabalho buscará estabelecer uma relação de causa e efeito sobre o objeto investigado, trazendo explicações que justifiquem e materializem os resultados. No decorrer do desenvolvimento do projeto serão selecionadas categorias de análises para fundamentar as futuras percepções do pesquisador. A escolha das categorias ocorrerá em função do contato da teoria sobre o tema. A pesquisa se propõe analisar, de forma sistemática, se os alunos conseguem desenvolver habilidades linguísticas suficientes para produzir o gênero resenha crítica.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No decorrer do processo de análise do *corpus* investigado, percebemos a notoriedade do posicionamento enunciativo do discente resenhista. Como a escolha do material escrito foi produzida por alunos do 3º ano do Ensino Médio, é possível verificar através de alguns trechos da resenha crítica a sua tomada de responsabilidade enunciativa ao realizar o manejo do gerenciamento das vozes presente nos textos lidos e resenhados.

Segundo o pensamento de Passarelli (2012, p. 147) quando diz que, para a realização da escrita na escola, é preciso que o professor desvincule-se de certos procedimentos e padrões escolares que só priorizam o produto final e passe a organizar mais eficazmente as etapas que compõem o processo. Portanto, particularmente, observa-se que a maioria dos discentes utilizam as marcas linguísticas e discursivas de forma regular em suas resenhas críticas.

Os trechos analisados, conforme as especificações vigentes no grau de responsabilidade enunciativa apresentadas por Adam (2011, pp. 117-118), são utilizadas, porém não chegando na totalidade de todos os graus, pois a inserção dos graus da RE requer do resenhista bastante práticas de leitura e escrita, ações que futuramente refletirão na composição do seu repertório argumentativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que para construção da resenha crítica escolar o quesito criticidade e argumentação são dois elementos importantes que subsidiam o desenvolvimento do olhar mais aprofundado do sujeito resenhador diante das circunstâncias sociais que o discente está inserido. Baseado no aporte teórico que sustenta a pesquisa, conseguimos promover análises que vai de encontro aos objetivos específicos propostos.

As observações apontam que as marcas de responsabilidades enunciativas evidenciam recorrentes tendências do aluno ao assumir a responsabilidade enunciativa nas resenhas críticas. Diante do *corpus*, constata-se que os discentes se engajam quando trazem para si a postura enunciativa. Essa ação de engajamento é demonstrada através dos índices de pronomes e os pronomes possessivos marcadores de pessoas presente no texto. Também se destaca outro ponto relevante de engajamento, as modalidades, principalmente as apreciativas. Os tempos verbais se apresentam de forma contínua na resenha crítica dos discentes, comprovando assertivamente as marcas linguísticas que representam a tomada da R. E.

Nessa perspectiva, percebemos pelos resultados que os alunos conseguem expressar seu ponto de vista, assumindo a responsabilidade enunciativa. A meu ver, as intervenções contribuíram para o constitutivo do ponto de vista dos discentes, assumindo a postura autoral na

sua escrita. Em suma, o nível de consciência adquirido pela organização do ponto de vista possibilitou um perfil de resenhista mais autônomo e crítico diante das produções escolares que necessitam de uma tomada de posicionamento autoral.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. A Análise Textual dos Discursos: entre Gramáticas de Texto e Análise do Discurso. Tradução de Michelle Valois e Dóris de Arruda C. da Cunha. **Revista Eutomia**, ano III, v. 2, dez., 2010, p. 01-14.

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011 [2008].

ADAM, J. M. Introduction aux problèmes du text. In: ADAM, J-M. (Dir). **Faire texte**: frontières textuelles et opérations de textualisation. Tradução Euclides Moreira e Nouraide Fernandes Rocha de Queiroz. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 2015, p. 11-33.

ADAM, J. M. Textos: tipos e protótipos/Jean-Michel Adam; tradução Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2022.

ARAÚJO, A. D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino da redação acadêmica. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2009.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes. Gêneros discursivos nas práticas de letramento inclusivo. In: SIGET, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 5, 2009, Caxias do Sul – RS. **Anais do 5º SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS**. Caxias do Sul: Editora da UCS, 2009b. p. 1-20.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, Agência e Escrita**. HOFFNAGEL, J. C; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo. Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bhaia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto; Porto Editora. 1984

BERNARDINO, R. A. S. **Responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições de produções textuais para graduação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte –UFNR, 2015.

CORTEZ, S. L. **A representação de pontos de vista no artigo científico**. V.8, Nº 2. Universidade de Ponta Grossa, 2016.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 16, núm. 2, 2003. pp. 221-236. Universidade de Braga, Portugal.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1985.

FARIAS, A. D. S. V. de. **A Responsabilidade enunciativa em resenhas produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Diego/Downloads/AlomaDaianySaraivaVarelaDeFarias_DISSERT.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

Halliday, M. A. K.; Hasan, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HARRIS, Z. S. Discourse Analysis: A sample text. In: **Language**. vol. 28, n. 4, 1952.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO *et alli* (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.138-150.

MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e org. de A. P. Dionísio e J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005. p. 09-13.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MOTTA-ROTH, D. Discourse analysis and academic book reviews: a study of text and disciplinary cultures. In: COLL, J. F.; FORTANET, I.; PALMER, J. C.; POSTEGUILLO, S. (Eds.). **Genre studies in English for academic purposes**. Castellón, Espanha: Universitat Jaume I, 1998a. p. 29-48.

PASSARELLI, LÍlian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PASSEGGI, L. *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 262-312.

PENHA, Dalva Teixeira da Silva. **Autoria no gênero resenha acadêmica**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

RABATEL, A. **Homo narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa**.

Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi, João Gomes da Silva neto. São Paulo: Contexto, 2016a.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. rev. e ampl. de acordo com ABNT. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, 2(4), 87-106, 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10278> Acesso em: 22 ago. 2024.

SILVA, A. V. L. A produção de resenha acadêmica no ensino superior. **Revele**, nº 2 - Jan/2016

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas discursivas aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VAN DIJK, T. A. **Studies in the pragmatics of discourse**. Paris: Mouton, 1981.

E-BOOK DE ARTIGOS

SEMINÁRIO
DoCEntes
2023

CAPÍTULO 3

**INOVAÇÃO, EDUCAÇÃO E TRABALHO:
Educação Híbrida, Educação em
Tempo Integral e Educação Profissional**

USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO:

uma realidade na EEM Raul Barbosa

Use of active methodologies in deepening trails: a reality at EEM Raul Barbosa

Joseane Lima Muniz¹

Luis Gustavo Belarmino de Sousa²

Sílvia Renata Pinheiro Feitosa³

Resumo:

O processo de aprendizagem é complexo e elencado por abordagens teóricas. As metodologias ativas, atualmente, estão no cerne do contexto educacional como ferramenta relevante para o ato de aprender. Elas são respaldadas por várias perspectivas teóricas, entre elas o cognitivismo e aprendizagem significativa (Ausubel, 1963), o sociointeracionismo (Vigotsky, 2008) e conectivismo (Siemens, 2004). Dessa forma, o presente trabalho visa analisar o uso de metodologias ativas nas aulas das trilhas de aprofundamento do NEM na EEM Raul Barbosa. Para realizar esta pesquisa, fez-se um estudo bibliográfico sobre o tema e aplicou-se um questionário fechado em formato virtual nos docentes que ministram trilhas e nos alunos de duas turmas da 2ª série da referida escola, na sequência, realizou-se a análise qualitativa dos dados obtidos. Observou-se que a metodologia ativa é bem aceita pelos estudantes, sendo que a gamificação e a aprendizagem baseada em times possui a maior adesão por parte dos alunos. Não existe uma constância sobre o uso das metodologias ativas nas aulas das trilhas, e os professores justificam isso devido ao fato da oferta de formação continuada sobre a temática em questão ser insuficiente. É possível observar também que quando o professor faz uso de metodologias ativas o engajamento dos alunos às aulas apresenta um crescimento significativo. Compreende-se a necessidade de momentos formativos, visado elaborar estratégias metodológicas a partir das metodologias ativas para que professores da rede implementem em suas aulas.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Contexto Educacional. Aprendizagem. Engajamento. Protagonismo.

Abstract:

The learning process is complex and covered by theoretical approaches. Active methodologies are currently at the heart of the educational context as a relevant tool for the act of learning. They are supported by several theoretical perspectives, including cognitivism and meaningful learning (Ausubel, 1963), sociointeractionism (Vygotsky, 2008) and connectivism (Siemens, 2004). Therefore, the present work aims to analyze the use of active methodologies in classes on the NEM in-depth tracks at EEM Raul Barbosa. To carry out this research, a bibliographical study was carried out on the topic and a closed questionnaire was applied in virtual format to teachers who teach trails and to students from two 2nd grade classes at that school. It was observed that the active methodology is well accepted by students, with gamification and team-based learning

¹ Mestra em Tecnologia (IFCE). Técnica do Núcleo de Formação - CREDE 11.

² Especialista em Matemática e Física (Faveni). Professor da EEM Raul Barbosa – Jaguaribe/CE.

³ Especialista em Filosofia (FACUMINAS). Especialista em Gestão Escolar (FACUMINAS). Professora da EEM Raul Barbosa – Jaguaribe/CE.

having the greatest student support. There is no consistency regarding the use of active methodologies in trail classes, they contrast this with the fact that continued training is insufficient on the topic in question. It is observed that when teachers use active methodology, student engagement in classes improves. Training moments are necessary, aimed at developing strategies based on active methodologies for network teachers to implement in their classes.

Keywords: *New High School. Educational Context. Learning. Engagement. Protagonism.*

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem tem sido constantemente revisado e reformulado ao longo dos anos, buscando proporcionar aprendizagem e experiências mais significativas para os discentes. Segundo Vygotsky (2008), a aprendizagem acontece a partir de duas variáveis: o processo que se trata daquilo que o aluno já conhece, e o produto, que é a junção do conhecimento do aluno com os conteúdos ensinados pelo professor que se transformam em novos conceitos. As metodologias ativas desempenham um papel crucial nesse processo de aprendizagem, uma vez que colocam o aluno no centro do processo educacional, estimulando sua participação ativa, autonomia e pensamento crítico. Além disso, Vygotsky distingue dois tipos de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou afetivo, representado pelas informações que a criança já possui, e o nível de desenvolvimento iminente, que consiste nos problemas que a criança é capaz de resolver com o auxílio de pessoas mais experientes.

Ao contrário das abordagens tradicionais, onde o professor desempenha um papel predominantemente direcionado e os alunos são receptores passivos de informações, as metodologias ativas incentivam os alunos a serem protagonistas de sua própria aprendizagem. Diante desse contexto, justifica-se a relevância de investigar o uso das metodologias ativas nas trilhas de aprofundamento.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a proposta pedagógica das trilhas de aprofundamento do Novo Ensino Médio e o uso de metodologias ativas nas aulas dessa componente na escola Raul Barbosa. Partindo da premissa de que as trilhas de aprofundamento representam um espaço privilegiado para a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas e mais alinhadas com as demandas contemporâneas da educação, busca-se investigar como essas metodologias são aplicadas no contexto específico dessa instituição. Com base nisso, foi possível propor subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas na instituição e para o avanço do debate sobre o uso das metodologias ativas no contexto do Ensino Médio.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Costa e Barros (2015), o ensino é influenciado pela dependência excessiva do livro didático, currículo desatualizado, formação insuficiente pela indisponibilidade de recursos tecnológicos e desvalorização da carreira docente, criando obstáculos no ensino. O novo Ensino Médio - NEM surge como uma resposta às demandas por uma educação mais contextualizada e alinhada com as necessidades do século XXI. Inspirado por teorias educacionais que buscam aprendizagem significativa, este modelo educacional busca trabalhar competências e habilidades que segundo Zabala e Arnau (2010) vão além da mera transmissão de conhecimento, priorizando a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento em contexto do dia a dia.

Moreira (2012, p. 2) apresenta a Teoria da Aprendizagem Significativa-TAS como processo em que as novas informações relacionam-se com uma estrutura de conhecimento específico já presente na estrutura de conhecimento do indivíduo. Para a aprendizagem ser significativa, a informação assimilada pelo estudante deve ser adquirida como um processo de "ideia-âncora" em que o novo conhecimento já possui uma pré-relação na estrutura cognitiva do mesmo. Moreira (2012, p. 4) denomina como subsunção o conhecimento específico que o indivíduo já possui em sua estrutura de conhecimento. Trata-se de um conhecimento dinâmico, não estático, que pode evoluir e, inclusive, regredir com o tempo.

Ausubel (2003) afirma que o processo de assimilação e organização de conhecimentos pode ocorrer de duas formas, denominadas diferenciação progressiva e reconciliação integradora. Rocha (2015, p. 22) destaca que “A diferenciação progressiva ocorre quando os novos conhecimentos são adicionados à estrutura cognitiva de forma que conceitos mais específicos são relacionados e assimilados a conceitos mais gerais [...]”. Os subsunçores acabam sendo modificados e possuindo maior elaboração, tornando-se capaz de servir de ancoragem para novos conhecimentos. Já a reconciliação integradora ocorre no processo de aprendizagem de novos conceitos. As ideias que já estão presentes na estrutura cognitiva do indivíduo são percebidas e relacionadas, desenvolvendo e desencadeando novos significados (Rocha; 2015, p. 22)

Santos Martines *et. al* (2018, p. 4) relata que, um dos grandes desafios é entender as diferentes estruturas da educação, tornando-se essencial articular métodos diversos para torná-la mais eficiente. Essa perspectiva destaca a necessidade de adotar abordagens variadas e adaptativas para aprimorar o processo de aprendizado, reconhecendo as múltiplas facetas da educação, os diferentes estilos de aprendizado e as necessidades individuais dos alunos exige uma abordagem flexível e adaptativa por parte dos educadores.

Qingyan, Azar e Ahmad (2023) destacam a importância de os ambientes educacionais identificarem se ocorreu efetivamente aprendizagem por parte dos alunos, permitindo, assim, a busca por soluções para promover o desempenho acadêmico e evitar a evasão escolar.

A metodologia baseada em projetos é uma abordagem pedagógica que tem ganhado cada vez mais destaque no cenário educacional. Ela se fundamenta na ideia de que os alunos aprendem melhor quando estão envolvidos em atividades práticas, desafiadoras e significativas. Santos, Piassi e Ferreira (2004) relatam que a construção de “brinquedos” e equipamentos experimentais proporciona vivências artísticas, contribuindo para o desenvolvimento motor e do raciocínio lógico, além de promover a necessidade de desenvolver habilidades, atitudes e capacidades cognitivas que antes não estavam presentes. Dessa forma, contribui no processo de desenvolvimento da aprendizagem e estimula questionamentos a respeito do desenvolvimento das ciências.

3 METODOLOGIA

A pesquisa aqui realizada partiu de uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2007), aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, a mesma apresenta uma natureza básica voltando-se para a construção da teoria e são marcadas pela interdisciplinaridade (Minayo, 2007). Este trabalho é do tipo exploratório, o qual, de acordo com Gil (2002) visa desenvolver ideias com vista em fornecer hipóteses em condições de serem testadas em estudos posteriores.

O trabalho baseia-se em uma pesquisa de campo que, conforme Gonsalves (2001), pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada, foi desenvolvida em três etapas. A pesquisa foi realizada com todos os 7 professores que compõem o quadro docente da EEM Raul Barbosa e foram lotados nas Unidades Curriculares das Trilhas de Aprofundamento formada pelas Áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e na trilha Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O trabalho contou também com a participação de uma amostra com 47 discentes, correspondendo a um total de 75% da matrícula da segunda série. Os alunos participantes da pesquisa foram matriculados nas trilhas de aprofundamento para o NEM, objetos desse estudo. A pesquisa de campo buscou analisar as respostas dos docentes que foram lotados nas unidades curriculares das três trilhas oferecidas pela escola *locus* da pesquisa.

Baseado no trabalho de Maia (2020), a pesquisa foi dividida em três etapas. Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura conforme os temas primordiais desse manuscrito respaldados autores Siemens (2004), Vygotsky (2008) e Ausubel (1963). Como instrumento de

coleta de dados fez-se uso de dois questionários, destinados aos professores e alunos envolvidos nas aulas das trilhas de aprofundamento do NEM. O questionário tinha como intuito analisar como a proposta das referidas unidades curriculares voltadas para o NEM foram conduzidas pelos docentes e como os estudantes receberam a proposta das trilhas e as metodologias usadas no percurso pedagógico das mesmas. Marconi e Lakatos (2010) afirmam que o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Dessa forma, a aplicação se deu de forma não participante, via link por meio de aplicativo de mensagem instantânea para que, voluntariamente, e de forma anônima, fossem respondidos tanto por docente como pelos discentes. O questionário foi elaborado com perguntas objetivas e um questionamento subjetivo no final do documento.

De posse dos dados foi feita a análise, mediante adaptação da metodologia da análise de conteúdo, com ênfase na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação conforme a pesquisa de Mozzato, e Grzybovski (2011).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

A proposta de educação do Novo Ensino Médio é pautada no ensino por competências dentro da perspectiva do estudante como protagonista de suas aprendizagens. Contudo, os desafios de manifesta no que concerne às questões pedagógicas voltadas para as defasagens de aprendizagens e as questões socioeconômicas dos discentes que implicam nos indicadores escolares de aprovação, reprovação e abandono.

É notório o fato de a reforma do Ensino Médio ter sido aprovada através da Medida Provisória Nº 746/2016 de maneira questionável e – desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei Nº 6840/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país, continua acontecendo. O último episódio foi a aprovação na câmara federal do projeto de lei 5.230/2023, que está sendo analisado pelo senado.

Diante do exposto, o presente estudo traz uma visão pedagógica por parte de professores e estudantes a respeito da proposta das unidades curriculares de trilhas, parte importante dos itinerários formativos estruturados pela secretaria de educação do estado do Ceará.

4.1 O olhar do estudante sobre as trilhas de aprofundamento

As trilhas de aprofundamento, planejadas para o ano letivo de 2023, tinham como objetivo contemplar as habilidades necessárias para o aprendizado dos estudantes segundo a portaria

1332/2018, a qual detalhou os referenciais dos itinerários formativos. Dentro desse panorama, a pesquisa apresenta uma visão de como as trilhas se desenvolvem dentro do contexto escolar.

O público de estudantes respondentes são alunos da 2ª série do Ensino Médio, em sua maioria tem entre 15 e 16 anos, não tem reprovação na vida escolar, moram na zona urbana do município e tem bom acesso à internet. Embora a realidade da distorção idade série esteja presente nas escolas por todo Brasil, com 19,5% de estudantes fora da faixa etária escolar (INEP, 2023). A pesquisa mostra um número significativo de jovens com idade condizente com a 2ª série do Ensino Médio (52% entre 15 e 16 anos e 48% entre 17 e 18 anos). É importante ressaltar que o domicílio também tem impacto no rendimento escolar. De acordo com dados do UNICEF (2018) na região Nordeste, alunos domiciliados na zona urbana tem mais possibilidades de serem aprovados ao término do ano letivo, em detrimento aos que residem na zona rural. Já as oportunidades de acesso à internet, vão ao encontro do domicílio, onde a conectividade é mais presente, acontecendo na área urbana.

Os alunos foram questionados sobre as unidades curriculares de trilha que mais de identificavam. As mais mencionadas foram: “No balanço da rede” (47,6%), da trilha de aprofundamento de Linguagens com Ciências Humanas e “Quem cuida do meio ambiente”, na trilha Ciências humanas com Ciências da Natureza (36%).

Ambas foram mediadas pela mesma professora. As unidades curriculares de trilha mencionadas acima contemplam o eixo estruturante de Investigação Científica. A primeira traz uma abordagem voltada para o contexto de um mundo tecnológico e conectado à informação, envolvendo o abarcando temáticas como: democracia, mudanças culturais, desigualdade e uso de ferramentas digitais para a construção do saber baseado em uma visão crítica dos fatos. A segunda tem base nas questões legais voltadas para o meio ambiente, apontando para uma sensibilização e conscientização dos estudantes para a importância do tema (CEARÁ, 2023).

Diante desse contexto, as trilhas trazem a proposta do ensino por competência, uma vez que os conhecimentos adquiridos são praticados e reverberados em atitudes de caráter social. Dentro dessa conjectura, Zabala e Arnau (2010) complementam, afirmando que a competência é responsável por indicar aquilo necessário para responder aos problemas que o estudante irá se deparar não apenas na escola, mas ao longo da vida.

Sobre a carga horária, os estudantes declararam ser suficiente para as atividades, sendo que cada unidade curricular da trilha contempla 1 h/a presencial e 1 h/a remota na escola regular. Assim, as trilhas promovem dentro da carga horária remota o ensino em uma perspectiva onde estão inseridas as tecnologias digitais, contempladas em uma das competências gerais da educação, segundo a BNCC (BRASIL, 2018). O documento prevê que o estudante seja capaz de

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais, a partir da ética nas diversas práticas sociais (Santos; Burlamaqui, 2020).

Quando questionados sobre a metodologia do professor, os alunos mencionaram em sua maioria que preferem quando há a promoção de jogos e competições (42,9%), seguido por formação de equipes para a realização de algum trabalho orientado pelo professor (36%). Já respondendo à indagação sobre quais materiais, ferramentas e/ou equipamentos utilizados pelos professores ajudam a melhorar a aula, os alunos mencionaram que o uso de recursos digitais (40%) e material concreto (38,1%) são estratégias interessantes para dar mais significado os conceitos apresentados.

Corroborando com os achados desse trabalho, Marin *et al.* (2010) menciona que o uso de metodologias ativas pode ser considerado um auxílio na construção do conhecimento, refletindo em um avanço na formação dos estudantes. Estas metodologias são vistas como grandes oportunidades de criação de resultados de aprendizagem positivos (Morgan *et al.*, 2015). Nesse âmbito que propõe a inserção contante da tecnologia, Siemens (2014), surge com uma das mais novas teorias de aprendizagem – o conectivismo, a qual se valendo de aspectos do sócio-interacionismo e de conceitos relacionados à sociedade em rede, vem propor uma nova forma de aprendizado escolar baseado na tecnologia e na individualidade no processo de aprender (Witt; Rostirola, 2019).

Como apontado pelos estudantes que participaram da pesquisa, os jogos são muito explorados pelas crianças, adolescentes e jovens, e neste viés a gamificação surge como forma de tornar o conteúdo mais lúdico, utilizando os jogos como ferramenta pedagógica e de interatividade (Barreto *et al.* 2021). Já a TBL (*team based learning*) procura criar oportunidades e obter benefícios das discussões de questões em pequenos grupos de aprendizagem (5 a 7 estudantes), que trabalharão no mesmo espaço (Bollela *et al.*, 2014).

A respeito do envolvimento dos estudantes durante as aulas de trilhas, os alunos se autoavaliaram como excelente (47,6%) e bom (32%) indo ao encontro da proposta do uso de metodologias ativas para a melhoria do engajamento do aluno no seu processo de aprendizagem. Segundo Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas constituem recursos que potencializam a aprendizagem. Outrossim, é a influência para o alcance da aprendizagem significativa.

Dentro desse contexto, é importante refletir sobre as estratégias que levam os estudantes a se engajarem no seu próprio processo de aprendizagem. É possível que as metodologias ativas ofereçam possibilidades para esse engajamento.

4.2 Reflexões dos docentes sobre a proposta de trabalho com as trilhas de aprofundamento

As novas demandas da sociedade contemporânea tem direcionado a escola uma série de demandas importantes ao que concerne às aprendizagens. O ensino por competências e habilidades passa a ser uma responsabilidade e um desafio para as escolas atualmente. Zabala e Arnau (2010) apontam para a necessidade de dar sentido ao que se ensina na escola e o estudante veja a aplicabilidade desse conhecimento fora da escola. É evidente a necessidade por uma releitura das formas de levar o aluno a um percurso que garanta a consolidação das suas aprendizagens. O professor tem se deparado com obstáculos, quando os estes mencionam que nas últimas décadas um aumento no desinteresse dos alunos pelos conteúdos apresentados e uma perda no reconhecimento de sua autoridade tem dificultado a aprendizagem discente (Lovato *et al.*, 2018). A mera transmissão de informações não mais caracteriza um processo eficiente de ensino-aprendizagem (Santos; Soares, 2011).

Dessa forma, entende-se que é essencial a busca por metodologias que contemplem as demandas de aprendizagem atualmente. As metodologias ativas trazem essa proposta voltada para o protagonismo do aluno no tocante a sua aprendizagem. O papel do professor é mediar esse processo e ajudar na construção do conhecimento por parte do estudante.

Os professores possuem formação das quatro áreas de conhecimento, em sua maioria concentrados na área de Ciências da Natureza (28,6%), o que é exigido pela portaria 1039/2022 que rege o processo de lotação para o ano de 2023, em seu item 3.4.1 do texto anexo, “[...] no caso de Unidades Curriculares Obrigatórias e de Trilha de Aprofundamento, a lotação de professora/or será feita, considerando sua habilitação específica ou, ainda, a área do conhecimento a que se vincula sua habilitação”. Boa parte dos docentes que responderam ao questionário já possuem mais de dois anos de experiência, alguns chegando até a dez anos de carreira docente. Apenas 14, 3%, um professor, tem menos de dois anos de experiência. De acordo com Santos *et al.* (2020) afirmam que os professores com mais experiência visam aprimorar suas práticas docentes, mobilizando conhecimentos e melhorando seu repertório metodológico.

Dentro dessa perspectiva, o questionamento sobre o conhecimento de metodologias, 57,1% dos docentes responderam que considerava boa sua experiência com as metodologias ativas, 28,6% considerou-se razoável e ninguém se autoavaliou como excelente.

Quando perguntados sobre qual metodologia ativa mais usavam em suas aulas, a aprendizagem baseada em times (57,1%) foi a mais mencionada pelos professores. Apenas 14,3% citaram a gamificação como a prática metodológica mais usada.

Biasotto *et al.* (2020) destaca que a estratégia de resolução de problemas desvinculados de significados implica na execução de uma aula que privilegia a aprendizagem mecânica, o que

dificulta a compreensão dos conceitos. Dessa forma, Ausubel (1963) indica que para promover a aprendizagem significativa é necessário serem considerados os conhecimentos já apreendidos pelos alunos, bem como a organização cognitiva desses, dentro da mente dos estudantes. Outro ponto é a construção coletiva proporcionada pelo grupo de estudantes empenhados na resolução dos problemas propostos. Cabe ainda mencionar que embora os estudantes se identifiquem também com a gamificação, esta foi mencionada por apenas um professor/a, inferindo que o leque de metodologias ativas dos docentes ainda precisa ser aumentado.

Assim, compreende-se que a demanda por formação voltada para o uso e o aperfeiçoamento das metodologias ativas é necessária. Sobre a formação continuada que envolve metodologias ativas ofertada pela SEDUC, 71,4% dos docentes responderam que atende “em parte” às necessidades. Os 28,6% dos professores participantes responderam que a formação ofertada é insuficiente. A principal ação do professor no processo de aprendizagem discente com o uso das metodologias ativas é mediar o percurso do aluno até que este chegue ao objetivo proposto pela aula/metodologia. Dessa forma é essencial que o professor tenha conhecimento de como desenvolver essa ação. Nesse sentido, cabe ao professor a responsabilidade de apoiar a aprendizagem do estudante, que ocorre pela internalização do conhecimento historicamente construído, gerando assim o desenvolvimento da aprendizagem (Vygotsky, 2008).

Conforme Harder, Gracheki e Piezarka (2020, p. 269), Vygotsky estrutura esse desenvolvimento em zonas.

Aquilo que a pessoa já consegue realizar sozinha está dentro da Zona de Desenvolvimento Real e são aprendizagens já consolidadas. Já aquilo que essa pessoa pode aprender com a ajuda de outro, e é aqui que o professor atua, estão dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que são aprendizagens ainda em construção. E aquilo que essa pessoa ainda não é capaz de fazer mesmo com a ajuda de outra pessoa mais experiente, mas pode aprender no futuro, fica na Zona de Desenvolvimento Potencial (Harder; Gracheki; Piezarka, 2020, p. 269).

É imperativo a importância do trabalho personalizado do professor no tocante as ZDPs dos estudantes, entendo o caminho de cada indivíduo como único. Para isso, as estratégias metodológicas adaptadas ao contexto dos alunos são essenciais para que os estudantes tenham as oportunidades de aprender respeitadas.

Contudo, mesmo compreendendo que existe uma aceitação por parte dos discentes as metodologias ativas, a periodicidade de uso dessas metodologias ativas nas aulas das unidades curriculares de trilha ainda ocorre de forma diversificada, sendo mensal, quinzenal e semanal intervalos de tempo citados pelos professores.

Os dados evidenciam a necessidade de elevar o leque de práticas pedagógicas que tenham o aluno como centro do processo de aprendizagem. Para isso, o professor precisa compreender que

seu papel é propiciar experiências para que o aluno possa protagonizar soluções. Morgado (2011) ressalta que a resistência às mudanças da escola e da cultura dos docentes está ligada ao currículo, por ser baseado na lógica nacional como forma de controle dos níveis do conteúdo e pela forma com que esse conteúdo é repassado pelos professores. Vale ressaltar que a introdução de um repertório metodológico engloba uma mudança de prática docente, levando o professor a refletir sobre as melhores formas de promover o desenvolvimento das diferentes aprendizagens discentes.

A periodicidade do uso de metodologias ativas trabalha o senso crítico pautado nas suas experiências individuais e coletivas com o grupo, cria mecanismos de empatia ao respeitar pensamentos diferentes e, por fim, ganha responsabilidade com participação ativa. Isso significa que essas metodologias podem colaborar com o desenvolvimento tanto da dimensão cognitiva quanto socioemocional dos estudantes (Batista e Cunha, 2021, p.64).

É nesse sentido que as metodologias ativas têm um papel valoroso, visto que estimulam a autonomia e a participação ativa do estudante na construção do conhecimento (Garofalo, 2018).

Outro ponto levantado pela pesquisa foi o tempo de hora atividade necessária para planejar uma aula para a unidade curricular de trilha. Os respondentes afirmaram, em sua maioria (71,4%), que usavam mais de 50 min. para elaborar uma aula que atendesse a proposta das trilhas. Já o restante, (28,6%), afirmaram que usavam de 30 a 50 min. nessa mesma ação. Nascimento *et al.* (2019) corrobora com a pesquisa quando aborda questões até mais amplas sobre o processo de planejar.

Segundo Nascimento *et al.* (2019), o professor pesquisa os conteúdos referentes à sua ementa; coleta dados que estejam relacionados aos conteúdos desejados; analisa-os identificando quais serão mais úteis em suas aulas e os seleciona, compondo o seu material didático para sala aula; define quais métodos serão mais adequados para a construção das competências desejadas; e, identifica quais formas avaliativas serão capazes de mensurar a aprendizagem real dos estudantes. Para a realização de todas essas ações o grande desafio está na falta de tempo dentro da jornada de trabalho do professor.

A respeito do material estruturado oferecido pela SEDUC, os professores afirmaram que usavam às vezes (71,4%). Apenas 28,6% mencionaram usar com frequência. É importante considerar o fato que nem sempre o material didático estruturado elaborado por uma instituição, contempla todas as demandas da rede. Faz-se necessário um planejamento adaptado para uso da obra. O Material Estruturado tem a função de dar apoio pedagógico ao professor em suas aulas e ao aluno como um recurso além e complementar do livro didático (Loiola, 2021).

Compreende-se assim que os docentes apresentam uma boa abertura para o trabalho com metodologias ativas nas unidades curriculares das trilhas de aprofundamento dentro dos itinerários formativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do que foi apresentado é possível observar que o professor demanda formação para o trabalho com metodologias ativas, o que é mencionado pelos próprios docentes, quando a maioria afirma não possuir pleno domínio desse tipo de estratégia metodológica. Os respondentes complementam que as formações ofertadas não contemplam as necessidades dentro dessa temática. Fica a reflexão a respeito da aplicabilidade das formações ofertadas e como elas estão sendo estruturadas pela SEDUC a partir das demandas da rede.

A pesquisa apresenta as metodologias ativas como importantes ferramentas no processo de aprendizagem dos estudantes. Assim, tendo o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, é essencial que esse participe do seu processo de formação, inclusive sendo escutado sobre as metodologias que melhor se adequem a sua realidade e seu modo de aprender.

É possível analisar que, diante do exposto, os estudantes continuam em um processo de adaptação ao ensino e aprendizagem por competências. As trilhas de aprofundamento apresentam uma proposta diferenciada e por que não dizer desafiadora, uma vez que além de ser estruturada a partir de competências e habilidades, ponto que o professor demanda um caminho formativo, as trilhas propõem um trabalho entre áreas do conhecimento, algo novo no contexto da educação cearense.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimento: uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução ao português de Lígia Teopisto, do original *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*, 2003. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf Acesso em: 31 mai. 2024.

AUSUBEL, D. P. **The Psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

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

BARRETO, M. A. *et al.* Gamificação no ensino de ciências da natureza: articulando a metodologia ativa em sequências didáticas no ensino fundamental através do PIBID. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, Minas Gerais, v. 7, n. 4, 2021.

BATISTA, L. M.; CUNHA, V. M. P. D. O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. **Revista Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, v. 2, n. 1, p. 60-70, 2021.

BERTUSSO, F. R.; MACHADO, E. G.; TERHAAG, M. M.; MALACARNE, V. **A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ensino de Ciências: um paradigma a ser vencido**. *Research, Society and Development*, 9(12), e26691211099, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.11099>. Acesso em: 30 mai. 2024

BIASOTTO, L. C.; FIM, C. F.; KRIPKA, R. M. L. A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel: uma alternativa didática para a educação matemática. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 83187-83201, 2020.

BOLLELA, V. R. *et al.* Aprendizagem baseada em equipes: em baseada em equipes: em baseada em equipes: da teoria à prática da teoria à prática. **Tópicos fundamentais para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da saúde**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014.

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

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 14 dez. 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.. **Diário Senado Federal**, Brasília, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Determina%20que%20o%20ensino%20de,as%20facultativas%20no%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 24 mai. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 6840, 27 de Novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.. **Diário da Câmara Federal**. ano 2014, n. Avulso, p. 194, 23 dez. 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_imp?idProposicao=602570&ord=1&tp=completa. Acesso em: 24 mai. 2024.

CÂMARA DO DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 5230, 20 de Março de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, e 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Diário da Câmara Federal**. ano 2014, n. Avulso, p. 194, 23 dez. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2023/PL/pl-5230.htm#:~:text=PROJETO%20DE%20LEI%20N%C2%BA%205.230%20DE%202023&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,poi%C3%Adtica%20nacional%20de%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 24 mai. 2024.

CEARÁ, Secretaria da Educação. (org.). **Trilha de Aprofundamento do Novo Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2023. E-book (16p.) color. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp->

content/uploads/sites/37/2023/01/trilhas_de_aprofundamento_nem1.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

COSTA, L. G.; BARROS, M. A. O ensino da Física no Brasil: problemas e desafios. In ENDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. **Anais**, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 207 p.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, São Paulo. Editora Alínea, 2001.

HARDER, B.; GRACHEKI, B. R.; PIECZARKA, T. A mediação de vygotsky exercida pelo professor de apoio de estudantes autistas. **Revista Cógno**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 263-279, 2020.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Taxas de Distorção Idade-série. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 25 mai. 2024.

GAROFALO, D. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3vFonFX>. Acesso em: 23 maio. 2024.

LOIOLA, F. O. D. **Como a avaliação diagnóstica realizada pela SEDUC influencia na prática pedagógica do professor de matemática**. Orientador: Luiza Helena Felix de Andrade. 2021. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT, Departamento de Ciências Naturais, Matemática e Estatística, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2021.

LOVATO, F. L. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, abr. 2018.

MAIA, A. C.B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa Elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52p.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

MARIN, M. J. S. *et al.* Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 13-20, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ricardo Vélez Rodríguez. Portaria nº 1332, 28 de Dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. ano 2019, n. 66, p. 94, 5 abr. 2019.

MORGAN, H. *et al.* The flipped classroom for medical students. **The Clinical Teacher**, Oxford, v. 12, n. 3, p. 155-160, 2015.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out.-dez. 2011.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna**, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 31/05/2024.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul.-ago. 2011.

NASCIMENTO, E. R. D. *et al.* Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2019.

QINGYAN, G.; AZAR, A. S.; AHMAD, A. Factors Affecting Students Performance Mediated by Teachers Quality in Higher Vocational Colleges in Maoming City, China. **International Journal of Professional Business Review**, 8(8), e02993, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i8.299>. Acesso em: 30/05/2024

ROCHA, M. O. da. **O conceito de campo no eletromagnetismo: uma unidade de ensino potencialmente significativa**. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física) - Centro de Ciências Exatas, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p.113. 2015.

SANTOS MARTINES, R.; MÜLLER MEDEIROS, L.; MARCHI DA SILVA, J. P.; MORALLES CAMILLO, C. (2018). O uso das TICs como recurso pedagógico em sala de aula. In: **Anais do II Congresso Internacional de Educação e Tecnologia (CIET)**. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjg_sGvriGAXUsGbkGHellCm4QFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Fcietenped.ufscar.br%2Fsubmissao%2Findex.php%2F2018%2Farticle%2Fdownload%2F337%2F672%2F&usq=AOvVaw2wTZq_rukALEoficO3OhOp&opi=89978449. Acesso em: 31 mai. 2024

SANTOS, E. I. D.; PIASSI, L. P. D. C.; FERREIRA, N. C. Atividades Experimentais de Baixo Custo como Estratégia e Construção da Autonomia de Professores de Física: Uma Experiência em Formação Continuada. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9. Jaboticatubas. **Atas do IX ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Física, 2004.

SANTOS, C. P.; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, maio/ago. 2011.

SANTOS, J. T. G.; BURLAMAQUI, A. M. F. Tecnologias digitais desenvolvidas para o ensino por competências e habilidades no ensino fundamental após a BNCC: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 18, jul. 2020.

SIEMENS, G. Conectivismo: Uma teoria de aprendizagem para la era digital. 2004. Disponível em: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc). Acesso em 25 maio 2024.

SEDUC, SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ,. Eliana Nunes Estrela. PORTARIA Nº 1039, 23 de dezembro de 2022. Estabelece as normas para a lotação de

professoras/es nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano letivo de 2023 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Fortaleza, ano14, n. 258, p. 875, 23 dez. 2022.

SANTOS, A. L. C. D. *et al.* Dificuldades apontadas por professores do programa de mestrado profissional em ensino de biologia para o uso de metodologias ativas em escolas de rede pública na paraíba. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 21959-21973, 2020.

UNICEF (comp.). Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar: Dados do Censo Escolar 2018 publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br) do UNICEF e parceiros. Brasília: UNICEF, 2018. E-book (13p.) color. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/6151/file/reprovacao_distorcao_idadeserie_abandono_escolar_2018.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WITT, D. T.; ROSTIROLA, S. C. M. Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI. **Revista Thema**, Minas Gerais, v. 16, n. 4, p. 1012-1025, 2019.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências [recurso eletrônico]** / Antoni Zabala, Laia Arnau; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Penso, 2014. E-PUB Editado como livro impresso em 2010.

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVA E APRENDIZAGEM LÚDICA: o uso de jogos como metodologia no ensino de Matemática

Elective curricular component and playful learning: the use of games as a methodology in the teaching of Mathematics

Jérica Loiola Gonçalves¹

Resumo:

Os jogos lúdicos fazem parte de uma metodologia que incentiva a participação dos alunos e contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, principalmente na disciplina de Matemática, considerada por muitos alunos como um componente curricular de difícil compreensão. Buscando desmistificar essa tese, este trabalho explora a aplicação de metodologias lúdicas, através do uso de jogos educativos, como uma ferramenta para engajar os alunos e promover a aprendizagem ativa no ensino da Matemática. A eletiva Jogos de Matemática desenvolvida na EEMTI Lili Feitosa, proporciona experiências e aprendizagens diferentes das que os alunos estão habituados dentro da sala de aula. A metodologia inclui a observação de aulas, registros fotográficos e a aplicação de questionários antes e após as atividades lúdicas, para avaliar a evolução dos alunos, além disso, os estudantes têm a oportunidade de se ajudarem com as dificuldades nos conteúdos básicos da disciplina e constroem juntos uma aprendizagem coletiva. Os resultados indicaram um aumento significativo no engajamento e na compreensão dos conteúdos, mostrando que o uso de jogos educacionais pode ser uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho acadêmico e a relação dos alunos com a Matemática. Os dados da oficina aplicada ao 9º ano da Escola Dondon Feitosa reforçaram a importância das metodologias lúdicas, com a maioria dos alunos avaliando positivamente a experiência e manifestando desejo de participação em atividades similares. Conclui-se que a utilização de jogos como metodologia ativa no ensino de Matemática não apenas melhora a aprendizagem dos alunos, mas também combate o desinteresse gerado por práticas tradicionais e descontextualizadas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Jogos. Matemática.

Abstract:

Playful games are part of a methodology that encourages student participation and contributes to the development of learning, especially in the discipline of Mathematics, considered by many students as a curricular component of difficult understanding. Seeking to demystify this thesis, this work explores the application of playful methodologies, through the use of educational games, as a tool to engage students and promote active learning in the teaching of Mathematics. The Mathematics Games elective developed at EEMTI Lili Feitosa, provides experiences and learning different from what students are used to in the classroom. The methodology includes the observation of classes, photographic records and the application of questionnaires before and after the playful activities, to evaluate the evolution of the students, in addition, students have the opportunity to help each other with the difficulties in the basic contents of the discipline and build collective learning together. The results indicated a significant increase in engagement and understanding of the contents, showing that the use of educational games can be an effective

¹ Pós-graduada em Ciências da Natureza e Matemática (Universidade Estadual Vale do Acaraú). Professora da EEMTI Lili Feitosa.

strategy to improve academic performance and students' relationship with Mathematics. The data from the workshop applied to the 9th grade of the Dondon Feitosa School reinforced the importance of playful methodologies, with most students positively evaluating the experience and expressing a desire to participate in similar activities. It is concluded that the use of games as an active methodology in the teaching of Mathematics not only improves student learning, but also combats the disinterest generated by traditional and decontextualized practices.

Keywords: Learning. Gaming. Mathematics.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Guirado *et al.*, (2018, p. 14) “O jogo no âmbito educacional foi abordado por biólogos, psicólogos, pedagogos e educadores de diferentes áreas do conhecimento, constituindo um importante instrumento de reflexão”, onde a ludicidade é inserida como metodologia, em busca de proporcionar aulas mais dinâmicas e prazerosas, sendo utilizada desde os primeiros anos de vida do ser humano como forma de contribuir com a sua formação, desenvolvimento e autonomia.

Quando os alunos se referem a disciplina de Matemática, vem-se rapidamente o pensamento de dificuldade, pois historicamente observa-se um grande “pré-conceito” com a disciplina, o que acaba gerando desinteresse em seu estudo pelos discentes, acarretando em uma defasagem de aprendizagem que é refletida tanto dentro da escola, nos baixos índices na referida matéria, como também fora dela (nas avaliações externas, vestibulares e no próprio cotidiano do aluno), onde sabemos que a matemática está presente indiscutivelmente.

Buscando uma maior contextualização no ensino de Matemática, que segundo Baumgartel (2016, p. 1) “[...] prioriza a mecanização, memorização e abstração, distanciando-se de um aprendizado significativo”, tem-se como alternativa o uso de jogos como metodologia ativa, onde o aluno é protagonista no processo de ensino aprendizagem, e o professor tem o papel de mediador e facilitador desse processo, incentivando a construção do conhecimento e mostrando aos alunos uma matemática mais atrativa.

Entre os benefícios da utilização de jogos, estão o desenvolvimento da capacidade de lidar com problemas e informações, criar significados para os conceitos apresentados pelo professor, além de proporcionar novas experiências ao trabalhar em equipes, fortalecendo além da aprendizagem cognitiva, o desenvolvimento pessoal e social.

Para Fernandes (2010), assim como qualquer atividade pedagógica, os jogos educacionais exigem uma organização prévia pelo professor, onde os objetivos de aprendizagem devem ser bem definidos, em conjunto com todo o planejamento que deve ser feito em relação ao tempo destinado

a atividade, o ambiente onde será ministrado, a realidade da turma, entre outros fatores que estão diretamente ligados ao bom andamento da aula. Todas essas situações devem ser observadas e bem planejadas, para que a execução da atividade proposta tenha de fato um retorno positivo no que se refere ao processo de ensino aprendizagem.

Tendo em vista os pontos mencionados, este trabalho foi escrito com o objetivo de nos aprofundarmos sobre as experiências vivenciadas na rotina escolar, tendo como referência prática a disciplina eletiva Jogos de Matemática, ministrada na EEMTI Lili Feitosa, onde buscaremos acompanhar as aulas propostas pela professora regente, analisando o desempenho da turma, sua evolução no que se refere aos conteúdos básicos da Matemática ao longo do semestre, e os possíveis resultados que a metodologia lúdica pode proporcionar quando colocada em prática na escola de Ensino Fundamental Dondon Feitosa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o Roteiro Prático das Eletivas, desenvolvido pela SED (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul) em 2020, a partir da intensa globalização característica do século XXI, tornou-se evidente a necessidade de se adequar os conteúdos e conhecimentos a realidade da atual sociedade, através da diversidade de mídias, de ferramentas digitais e das metodologias ativas cada vez mais presentes nos processos de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documenta e articula um currículo que tem como finalidade a formação integral do estudante.

Neste contexto, as Unidades Curriculares Eletivas

São uma das estratégias para exercitar o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Esse movimento favorece o contato com diversas linguagens, que visam aprofundar, enriquecer e ampliar os estudos relativos às áreas do conhecimento da BNCC, privilegiando a pesquisa como princípio educativo, de forma interdisciplinar e colaborativa, sendo o professor o mediador do processo ensino - aprendizagem, a partir de metodologias ativas e processos criativos e investigativos (SED, 2020).

Diante do exposto, e da importância das metodologias ativas na aprendizagem, Carvalho (2018, p.15) ressalta o uso de jogos educativos como ferramenta de ensino que desenvolve “[...] inúmeras habilidades, como o raciocínio lógico, a solução de problemas do cotidiano, a comunicação, a sociabilidade e, com isso, mudança do meio ambiente em que se encontra”.

Segundo Piaget (1967, p. 89) “O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.” É evidente que os jogos podem contribuir na construção de conhecimentos,

agindo de forma atrativa, desenvolvendo o raciocínio lógico e o instinto de competição, proporcionando aos envolvidos motivação, acarretando em um maior esforço por bons resultados.

Historicamente falando, destaca-se registros do uso de jogos desde a pré-história,

[...] já existem indícios de que povos antigos na Ásia, América pré-colombiana, África, Austrália e povos indígenas das ilhas mais remotas do Oceano Pacífico já desenvolviam jogos, como uma forma de expressão utilitária, recreativa e religiosa. Alguns desses jogos evoluíram e mais tarde foram introduzidos nos primeiros Jogos Olímpicos, na Grécia Antiga. Não se tem uma origem definida dos jogos, pois muitos deles surgiram em tempos muito remotos ou são simplesmente do conhecimento popular, passados de geração em geração, e evoluídos de acordo com a necessidade ou condições locais (Carvalho, 2018, p. 15).

No Ambiente escolar, o uso de jogos tem sido bastante introduzido ao longo da história da educação, pois a ludicidade tem papel fundamental no engajamento do aluno nas aulas, proporcionando maior participação e entusiasmo por parte dos discentes, Costa e Pinho (2009, p. 6) confirmam essa tese ressaltando que essa metodologia “[...] proporciona aos alunos situações de aprendizagem que os estimulam e os induzem a busca de conhecimento através de atividades diferenciadas”.

Quando tratamos da disciplina de Matemática, a busca por metodologias alternativas e atrativas, como a utilização de jogos educativos, torna-se ainda mais necessária, uma vez que os alunos tendem a ter uma maior resistência e aversão a esse componente curricular, como destacam Oliveira e Rodrigues (2013, p. 26) “[...] a existência das dificuldades de aprendizagem da matemática é algo que se foi desenvolvendo ao longo da história das dificuldades de aprendizagem”.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada baseou-se em uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), com o objetivo de compreender tanto o desempenho acadêmico quanto o engajamento dos alunos. As atividades foram realizadas durante a disciplina eletiva Jogos de Matemática, sendo observadas de maneira sistemática, com aplicação de questionários e registros fotográficos. O tipo de pesquisa pode ser classificado como descritiva, pois o estudo se propôs a descrever e analisar os fenômenos observados durante a implementação da metodologia lúdica nas aulas de Matemática. A pesquisa também possui elementos exploratórios, na medida em que investiga a eficácia de metodologias alternativas, como o uso de jogos, para a aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Foi utilizado como coleta de dados, registros fotográficos de alguns momentos no decorrer das aulas, a fim de analisar o interesse e engajamento dos alunos na produção e/ou disputa dos

jogos, em dois momentos foram aplicados questionários antes e após o desenvolvimento da aula, para testar o conhecimento dos alunos sobre o conteúdo abordado naquela referida aula.

O primeiro questionário aplicado contava com três perguntas objetivas envolvendo conhecimentos prévios que os alunos já tinham sobre o *Tangram*. Ao final da eletiva o mesmo questionário foi reaplicado para analisar se houve, ou não, algum aprendizado no decorrer da aula. O segundo questionário foi um teste contendo duas questões sobre o conteúdo de potenciação. Assim como o anterior, foi aplicado no início da aula, e novamente ao final. A primeira questão continha cinco exemplos de potências, duas delas envolvendo frações, onde os alunos fariam os cálculos e apontariam os resultados, na segunda questão, além da parte objetiva também foi solicitado que justificassem com os resultados das potências.

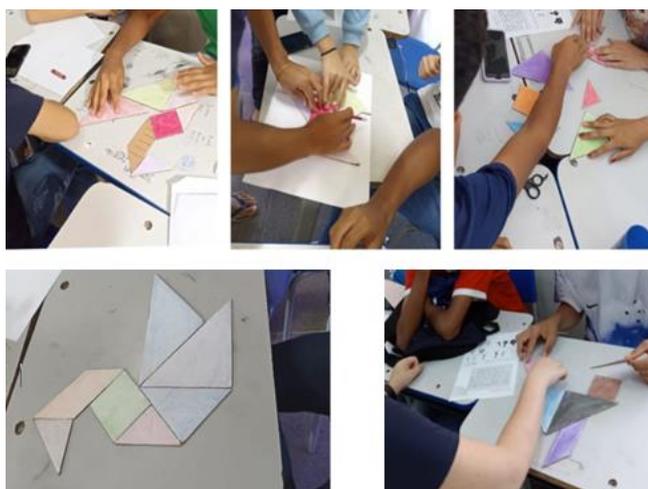
Em relação a oficina aplicada na Escola de Ensino Fundamental Dondon Feitosa, a turma escolhida foi o 9º ano C, do turno da tarde, que tem matriculados 27 alunos. No dia da oficina estavam presentes 25 alunos da turma, além do professor de Matemática responsável no momento pelos discentes, assim como alguns alunos da Eletiva Jogos de Matemática, selecionados para participarem e auxiliarem no desenvolvimento da oficina. Estes alunos foram divididos em quatro duplas, sendo cada dupla responsável por um jogo diferente, sob supervisão desta autora, ao final da oficina aplicamos um questionário contendo quatro perguntas objetivas para que os alunos avaliassem o momento.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No primeiro questionário aplicado na eletiva foi indagado aos alunos sobre seus conhecimentos acerca do *Tangram*, um jogo chinês utilizado em diversas áreas, entre elas, a da geometria. Os dados obtidos no questionário aplicado no início da aula demonstraram que os alunos tinham pouco conhecimento sobre o Tangram. Dos quinze alunos presentes, apenas seis já tinham ouvido falar sobre o quebra-cabeça, cinco alunos afirmaram saber que o Tangram tem sete peças, e apenas um discente demonstrou conhecimentos sobre o local onde ele surgiu. Com os questionários aplicados ao final da aula, tivemos resultados significativos no que diz respeito aos conhecimentos adquiridos sobre o assunto abordado, além disso, os alunos demonstraram bastante empolgação na confecção do jogo e na participação no restante da aula.

A seguir, na Imagem 1, temos alguns registros dos alunos confeccionando o *Tangram* em equipes, desenvolvendo os cálculos de área e perímetro das figuras que o compõe e, por fim, atuando na representação de objetos, desenhos e animais focando também na parte lúdica do quebra-cabeça.

Imagem 1 – Registros fotográficos da Eletiva.



Fonte: Autoria própria. (2022).

Nas duas semanas seguintes foi estudado na eletiva o conteúdo de Expressões Numéricas. (Os registros dessas aulas podem ser observados na Imagem 2)

Imagem 2 – Registros fotográficos da Eletiva



Fonte: A autora (2022).

Na semana posterior, tivemos a produção e disputa do jogo *Avançando com o Resto*, que tem por objetivo auxiliar os alunos a desenvolver cálculos mentais a partir da multiplicação e da divisão. Logo em seguida, foi trabalhado o conteúdo de potenciação através de um jogo da memória. Analisaremos, agora, os resultados obtidos a partir da aplicação do segundo questionário da eletiva.

Em relação a primeira questão do teste, cinco alunos erraram todos os itens a serem respondidos, enquanto sete alunos acertaram parcialmente os itens, e apenas dois alunos

responderam de maneira correta todos os itens propostos. Quando analisamos a segunda questão do teste, dos catorze alunos presentes, apenas dois alunos responderam o item corretamente, enquanto os demais marcaram a resposta errada.

No decorrer da aula, foi entregue aos alunos, o *Jogo da Memória das Potências*, onde foi realizada uma disputa individual em cada uma das equipes, tendo como ganhadores os alunos que mais obtivessem pares de cartas em cada grupo. Nas cartas estavam descritos exemplos de potências e os resultados nos seus respectivos pares.

Após a disputa, os alunos foram convidados a responder novamente o teste aplicado no início da aula, enquanto no primeiro questionário apenas dois alunos haviam acertado todos os itens da primeira questão, no segundo questionário esse número subiu para sete alunos, demonstrando que o aprendizado obtido no decorrer da aplicação do jogo contribuiu para que os alunos resolvessem corretamente os itens destacados, essa mudança também pode ser percebida se observarmos que no início cinco alunos erraram todos os itens, enquanto no final da aula, apenas um aluno errou.

Em relação a segunda questão, vemos a mudança mais perceptível em relação ao primeiro teste aplicado, apenas três alunos erraram a questão, enquanto onze alunos acertaram, uma evolução bastante significativa tendo em vista que no teste inicial doze alunos haviam errado o item.

A partir dos jogos confeccionados nas aulas da eletiva, e com os bons resultados que notamos em relação a aprendizagem e ao engajamento durante a aula, propomos como uma ação da eletiva o desenvolvimento de uma oficina com uma turma do 9º ano da Escola de ensino fundamental Dondon Feitosa. A seguir destaca-se alguns registros dessa oficina. (Imagem 3)

Imagem 3 – Registros fotográficos da Oficina.



Fonte: A autora (2022).

Após as disputas com os jogos, os alunos foram convidados a responder um questionário de avaliação da oficina, com o intuito de avaliarmos a relevância do momento para eles, os

resultados obtidos estão descritos nos gráficos a seguir, condensados em uma imagem. (Imagem 4)

Imagem 4 – Gráficos do questionário aplicado na oficina.



Fonte: A autora (2022).

A partir dos gráficos demonstrados na imagem anterior, tivemos a oportunidade de dimensionar a importância da utilização de metodologias lúdicas na aprendizagem dos alunos. Conforme foi apresentado, os alunos do 9º ano foram unânimes em três aspectos questionados: em relação a importância de utilizar jogos nas aulas de matemática, a aprendizagem que essa metodologia pode trazer aliada aos conteúdos expostos em sala de aula, e se gostariam de participar mais vezes de oficinas como essa. Sobre a avaliação da oficina, dos vinte e cinco alunos

presentes, vinte classificaram como excelente, e cinco alunos classificaram como boa, demonstrando que os resultados que procuramos obter ao trabalhar com jogos de matemática foi realmente satisfatório para eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de jogos no ensino de Matemática promove uma maior interação a partir de dinâmicas, desafios e competição entre os alunos. É notável que a aprendizagem do discente quando ele participa ativamente na aula é maior do que quando ele assume apenas um papel passivo. A eletiva de jogos tem como intuito propor aos jovens uma visão diferenciada da Matemática, onde sabemos que, em sua maioria, os discentes tendem a ter uma dificuldade maior por vários fatores, inclusive pela própria aversão que se criou historicamente com a disciplina.

Essa desmistificação de que é impossível aprender Matemática se faz totalmente necessária dentro do ambiente escolar. Durante as aulas da eletiva percebemos que muitos alunos, no início desta, tinham certa resistência a participar por medo de não conseguirem desenvolver o que era proposto, mas no decorrer das aulas eles acabavam se engajando quando percebiam os demais se empenhando na disputa para ganhar os jogos.

A partir dos gráficos dos dois questionários aplicados durante as aulas da eletiva, podemos perceber que o uso de jogos pode sim contribuir com a aprendizagem dos alunos, principalmente quando tratamos da matemática básica, onde ainda percebemos uma defasagem muito grande por boa parte dos alunos.

Em relação a oficina aplicada na turma de 9º ano, com base no engajamento dos alunos no decorrer dos jogos e na avaliação feita por eles ao final da oficina, concluímos que essa metodologia é de grande importância na faixa etária que eles estão inseridos, onde nota-se grande desinteresse e desânimo por parte dos alunos.

Assim, conclui-se que a proposta de aulas mais dinâmicas e descontraídas que os jogos proporcionam, evidenciam a importância da aplicação de metodologias lúdicas no ensino da Matemática como uma forma eficaz de engajar os alunos e promover uma aprendizagem mais significativa, se tornando uma estratégia poderosa para desmistificar a ideia de que a Matemática é difícil e inacessível, proporcionando aos alunos uma experiência mais dinâmica e interativa.

REFERÊNCIAS

BAUMGARTEL, P. **O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática.** XX EBRAPEM, Curitiba-PR, Novembro, 2016.

CARVALHO, G. R. **A importância dos jogos digitais na educação.** 41 f.: il. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Tecnologia de Sistemas de Computação)-Universidade Federal Fluminense, Escola de Engenharia, Niterói, 2018.

COSTA, W. C; PINHO, K. E. P. **A importância e a contribuição do lúdico no processo educacional.** Paraná, 2009.

FERNANDES, N. A. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem.** Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, Alegrete – RS, 2010.

GUIRADO, J. C. **Jogos matemáticos na educação básica: a magia de ensinar e aprender - [Campo Mourão]:** Fecilcam, 2018. 135 p.: il. Modo de acesso: World Wide Web. Disponível em: <http://campomourao.unespar.edu.br/editora/obras-digitais>. ISBN 978-85-88753-49-5.

OLIVEIRA, A. P. F; RODRIGUES, L. P. A. **A influência dos jogos no ensino da matemática.** Faculdade Calafiori, São Sebastião do Paraíso – MG, 2013.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência.** Editora Fundo de Cultura S/A. Lisboa, 1967.

SED – Secretaria de Estado de Educação. **Unidades Curriculares Eletivas: Roteiro prático das Eletivas – adaptado.** Mato Grosso do Sul, 2020. Disponível em: [Unidades Curriculares Eletivas \(sed.ms.gov.br\)](http://sed.ms.gov.br). Acesso em: 09 out. 2022.

A CRIAÇÃO DA LIGA DE BIOLOGIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DEPUTADO MURILO AGUIAR: uma proposta para o fortalecimento de vínculos com a aprendizagem em Ciências da Natureza

The creation of The Biology League at Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Deputado Murilo Aguiar: a proposal to strengthen the bonds with the learnings of Natural Sciences

João Lucas Pereira Lima¹

Resumo:

A Liga de Biologia no Ensino Médio (LIBEM) é uma iniciativa educacional inovadora a qual busca proporcionar um ambiente enriquecedor que estimule a curiosidade, a compreensão e a participação ativa dos alunos. O objetivo é proporcionar uma abordagem construtivista, estimulando o interesse pela ciência, promovendo o pensamento crítico e preparando os alunos para desafios diários. Trata-se de uma pesquisa-ação, pois envolve ações que promovem a colaboração e participação de alunos, professores e comunidade. Promovendo encontros semanais para discussões e práticas laboratoriais sobre temas de relevância social, além da realização de projetos de pesquisa. Uma das principais ações da Liga são as rodas de discussões semanais, sendo uma dupla responsável por vez pela condução. Foram discutidos temas como HPV, endometriose, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e intolerância à lactose. Pode-se apontar também o desenvolvimento de três projetos de pesquisa: a parasitologia em hortaliças, o uso da alga *Gracilaria birdiae* e sistema de sinalização SOS para violência doméstica. E por fim, a implantação da LIBEM na escola constitui um projeto único e inovador nesta etapa de ensino, trazendo para a comunidade escolar uma oportunidade de vivenciar o ambiente do laboratório de Biologia e assuntos próprios das ciências como algo acessível e real.

Palavras-chave: Ensino. Ciência. Aprendizagem. Protagonismo.

Abstract:

This article aims to show our perception of an experience developed in two elective curricular units in the area of Natural Science, structured on the line of Scientific Investigation, mediated by a STEAM approach. It was implemented in a full-time high school in Ceará. Perceptions were accompanied by the question: Does the STEAM approach help build an investigative profile in the students? The public involved were forty students of the first grade high school and two teachers who teach the disciplines: Physics, Biology and elective curricular units. The data collection was conducted from the materials produced by the students (Letters, videos and digital portfolio) and by the physics teacher (final report and the semester plan) and in the observations made in the period from February to June 2022, numbering 80 hours of activities. In the development of the integrative project: "I want to be a rocket scientist. Why not?" We showed that the experience helped the participating students to develop the skills to investigate, discover, connect, create, reflect, build arguments, counter-arguments and exercise the creativity, based on individual and group tasks.

Keywords: Natural Science. Full-time. Electives. Skills.

¹ Mestre em Ensino de Biologia (UESPI). Professor de Biologia na EEMTI Dep. Murilo Aguiar (Camocim-CE).

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da humanidade, as experiências pela busca do saber sempre tiveram como base a curiosidade, sobretudo em compreender sua posição no contexto social e o universo à sua volta. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) consideram a curiosidade e a pesquisa na escola núcleos centrais das aprendizagens (BRASIL, 2013). Essas diretrizes podem funcionar como incentivo para surgirem novas e importantes maneiras de organizar os elementos curriculares. Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) insere a curiosidade como um meio para estabelecer competências gerais, que promovam o desenvolvimento intelectual dos alunos do ensino básico brasileiro.

Partindo deste princípio, uma das formas de integração e estímulo à curiosidade dos estudantes do Ensino Superior entre ciência e sociedade, são as ligas acadêmicas que estão enquadradas nas atividades extensionistas. É perceptível que essas ligas têm grande importância para o crescimento e amadurecimento individual e escolar. Contudo, no universo da educação básica, estas entidades ainda são pouco exploradas ou até inexistentes.

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) reforçam a importância do ensino de ciências em todas as etapas da Educação Básica. Em 2022, o Brasil ocupou a 62ª posição entre os 81 países participantes na avaliação de educação em Ciências (BRASIL, 2023). A pesquisa aponta ainda que 55% dos brasileiros pesquisados não tem o nível básico em ciências, destacando a deficiência do ensino de ciências no país e a necessidade de reformulações curriculares para a inclusão de ferramentas de ensino que estimulem a curiosidade e aproximação com o cotidiano dos alunos.

Indo de encontro com as necessidades apontadas, este trabalho traz como proposta a criação da Liga de Biologia no Ensino Médio (LIBEM) na EEMTI Deputado Murilo Aguiar e tem como objetivo fortalecer os vínculos dos alunos com a aprendizagem em Ciências da Natureza, por meio de uma abordagem construtivista, estimulando o interesse pela ciência, promovendo o pensamento crítico, preparando os alunos para desafios diários. Espera-se que a LIBEM proporcione um ambiente colaborativo de estudo, permitindo a troca de experiências e o aprofundamento dos objetos de conhecimento das ciências da natureza, bem como, assuntos diversos na sociedade.

Com isso, almeja-se, ainda, que os estudantes melhorem seu desempenho nas disciplinas de Biologia, Química e Física, além de adquirirem maior interesse e motivação pelo aprendizado científico. O fortalecimento dos vínculos com a aprendizagem em Ciências da Natureza também pode contribuir para a escolha de carreiras científicas no futuro, incentivando os alunos a seguirem

trajetórias acadêmicas e profissionais nessa área. Em suma, o impacto esperado da criação da liga de biologia é de promover uma formação mais sólida e qualificada dos estudantes, capacitando-os para enfrentar os desafios das próximas etapas de ensino e do mercado de trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação Integral é um conceito que entende que a educação deve garantir o desenvolvimento de todos os aspectos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e culturais do sujeito, além de constituir-se em um projeto coletivo, que envolve crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (Ribeiro; Jesus, 2023). A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) é constituída em uma comunidade de aprendizagem. Ou seja, alunos, escola e comunidade estabelecem objetivos comuns e implementam ações baseadas em evidências científicas para alcançar a máxima aprendizagem e a melhoria da convivência entre todos (Maia; Konzen, 2021).

De acordo com Santos e Lins (2021), a escola de tempo integral é uma modalidade educacional que amplia o período de permanência dos estudantes na escola, proporcionando mais tempo para atividades pedagógicas, culturais e esportivas. No contexto da BNCC, a educação integral é um conceito que visa a formação completa do aluno, considerando suas habilidades cognitivas, socioemocionais, físicas e culturais (BRASIL, 2018). Além disso, no trabalho de Boas e Abbiati (2020) é exposto que, diferentemente do modelo tradicional, onde muitas vezes se concentra apenas no conteúdo curricular, a educação integral busca desenvolver competências gerais, como pensamento crítico, criatividade, autonomia e cooperação. Essa abordagem promove sobretudo, a aprendizagem colaborativa, na qual os estudantes interagem, compartilham conhecimentos e constroem significados juntos.

As Ligas Acadêmicas apresentam-se como um espaço possível de ensino e aprendizagem à medida que começam a surgir durante as atividades de extensão universitária, que por sua vez vai de encontro com o contexto da educação integral. O surgimento das Ligas Acadêmicas no Brasil tem seu registro por volta do ano de 1920 com a criação da Liga de Combate à Sífilis, na Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (Cavalcante *et al.*, 2021). De acordo com Anjos *et al.* (2023) somente as disciplinas ministradas presentes na grade curricular mostram-se ineficazes para a formação do estudante, e a possibilidade que encontram para alcançar o diferencial é a formação complementar. Contudo, para Queiroz *et al.* (2020) os estudantes, quando inseridos em ligas acadêmicas, buscam exatamente completar espaços vagos no currículo, o que gera mais interatividade entre colegas e profissionais da mesma área, enriquecendo o aprendizado.

Estudos como o de Andreoni *et al.* (2019) propõem que as atividades das ligas acadêmicas sejam realizadas com grupos pequenos, proporcionando maior autonomia e eficiência nas ações, além de maior interação entre docentes e discentes. Além disso, na compreensão da influência direta de uma liga acadêmica na formação, tem-se que os alunos também são responsáveis pela criação do conhecimento, o que proporciona práticas pedagógicas descentralizadas que auxiliam na compreensão e disseminação da educação e conseqüentemente do conhecimento (Misael; Santos; Wanderley, 2022).

Consoante ao artigo de Pereira *et al.* (2020), o protagonismo estudantil é o principal diferencial que embasa uma liga acadêmica. Tal característica é expressa desde a sua concepção inicial e é um dos elementos fundamentais para uma aprendizagem significativa e autônoma. Para Moura *et al.* (2021), a pedra fundamental para o surgimento das ligas está no reconhecimento de lacunas de aprofundamento em algumas disciplinas do currículo, que se caracterizam como necessários pelos próprios estudantes. Os estudantes podem então se mobilizar em torno de um objetivo comum de intervenção e, a partir deste, iniciarem com a supervisão de um professor o processo de construção de uma liga (Cavalcante *et al.*, 2021).

Para Silva *et al.* (2020) a existência das ligas acadêmicas é importante para a formação dos alunos, pois oferecem oportunidades de desenvolvimento e amadurecimento científico avançado. Essas associações civis e cientificamente livres têm um caráter especial, aproximando ainda mais os trabalhos de extensão com a sociedade e garantindo ganhos de qualidade. Além disso, as ligas acadêmicas proporcionam um ambiente colaborativo e participativo, permitindo que estudantes aprofundem seus conhecimentos em áreas específicas e desenvolvam habilidades profissionais essenciais (Goergen; Hemamoto Filho, 2021).

No contexto da Educação Básica, a contribuição das ligas acadêmicas pode ser vista como uma forma de estimular o interesse dos alunos pelas ciências, promovendo atividades de pesquisa, eventos científicos e a troca de conhecimentos entre estudantes e professores (Gonsalves *et al.*, 2024). Essa interação com a pesquisa e a prática científica desde cedo pode despertar a curiosidade e o pensamento crítico, preparando os alunos para desafios futuros e incentivando a continuidade dos estudos em níveis mais avançados (Ferreira; Mesquita, 2023). Portanto, as ligas acadêmicas traduzem-se em uma ferramenta significativa na formação dos estudantes e na promoção da educação científica na base escolar.

Segundo Filho *et al.* (2024) as atividades extracurriculares, como as de uma liga, desempenham um papel fundamental na formação acadêmica e no desenvolvimento integral dos estudantes. Ademais, Duarte (2021) complementa dizendo que essas atividades se referem a situações de aprendizagem que vão além do currículo escolar tradicional e obrigatório,

proporcionando oportunidades para adquirir conhecimentos diferenciados e complementares. Há alguns benefícios ressaltados por Parente (2020), ao afirmar que as atividades extracurriculares proporcionam aquisição de conhecimentos e novas experiências que complementam o currículo básico, satisfazem o desejo de vivenciar a profissão escolhida. Na educação básica, essas atividades têm um impacto significativo, especialmente no ensino de ciências.

3 METODOLOGIA

O trabalho consiste em uma pesquisa de natureza aplicada, descritiva-exploratória, com uma abordagem qualiquantitativa. Trata-se de uma pesquisa-ação, por ser pautada em uma proposta colaborativa com diversas ações entre estudantes e professor em torno da alfabetização científica. A pesquisa ação é entendida como uma pesquisa social de base empírica na qual a concepção e realização envolvem uma ação para resolução de um problema coletivo onde pesquisadores e participantes encontram-se envolvidos de modo participativo e cooperativo (Thiollent, 1986).

A liga de biologia é um projeto multifacetado do ponto de vista didático, pois é possível trabalhar diferentes vertentes por meio de ações pautadas no protagonismo estudantil, investigação científica, estudos individuais e discussões grupais.

O projeto foi implantado na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Deputado Murilo Aguiar, localizada na zona urbana do município de Camocim-CE, distante 355 km da capital Fortaleza-CE. O primeiro passo para a implantação da liga foi uma consulta com a comunidade escolar, a fim de verificar se existia um interesse e demanda em relação à proposta do projeto. Em seguida, juntamente à gestão da escola, foi elaborado um projeto e regimento da liga com fundamentação teórica amparada em artigos sobre ligas acadêmicas. Uma busca nas bases de artigos (Google acadêmico, SciELO, PubMed e Periódicos CAPES) demonstrou a inexistência de um projeto tal como este, com estudantes de Ensino Médio, por isso, foi preciso formular os fundamentos e o programa da liga de biologia do Ensino Médio levando em consideração as ligas acadêmicas do Ensino Superior, as DCNs e a BNCC.

Este projeto está ligado à disciplina de Biologia e ao Laboratório Didático de Biologia (LADBIO) da referida instituição de ensino. É coordenado pelo Prof. Me. João Lucas Pereira Lima e composta por 10 alunos de diferentes turmas e séries regularmente matriculados na instituição de ensino, mediante processo seletivo. A escolha pelo número pequeno de componentes foi para um melhor acompanhamento dos alunos selecionados, já que neste primeiro momento, há somente um professor-orientador.

A seleção dos estudantes se deu por meio de um edital específico, divulgado no quadro de avisos da escola, nas salas de aula e no grupo de *WhatsApp* das turmas. Tal seleção aconteceu em duas etapas; a primeira foi a escrita de uma carta de intenção de no mínimo 10 linhas, onde o candidato expressou seu interesse em participar da liga; e a segunda foi uma entrevista individual para esclarecimento de interesses em ciências e nas propostas do projeto. Além disso, uma das exigências para a escolha dos estudantes aptos a participar do projeto foi a boa avaliação em relação aos comportamentos, zelo pelas normas da escola e interesse pela aprendizagem.

Os eixos norteadores da LIBEM são o ensino, a pesquisa e a comunidade. Dentro do eixo do ensino estão as reuniões semanais para discussão de temas diversos que abrangem os conhecimentos científicos. Em razão de os alunos estudarem em escola de tempo integral, as reuniões sempre acontecem nas quartas-feiras das 12:20 às 13:10 no horário de almoço. Quando a reunião envolve uma atividade experimental em laboratório, este horário passa a ser depois do horário escolar de 16:40 às 17:30. Desta forma, nenhuma das partes envolvidas são prejudicadas em relação à rotina das atividades curriculares obrigatórias.

No que diz respeito ao eixo pesquisa, três projetos estão diretamente sendo desenvolvidos pelos estudantes, tendo como tema: parasitologia em hortaliças vendidas no comércio de Camocim-CE, uso da alga *Gracilaria birdiae* para aulas de microbiologia em escolas com poucos recursos didáticos e placas de SOS em espaços públicos como ferramenta no combate à violência contra as mulheres. Todos os projetos envolvem atividades experimentais que necessitam de recursos da própria equipe de trabalho e tempo extra (fins de semana). Por esses motivos, até o momento somente estes três projetos fazem parte das atividades de pesquisa permanentes da LIBEM.

No eixo comunidade, podem ser realizadas atividades de extensão com a comunidade extraescolar (população geral e outras escolas de Ensino Fundamental e Médio). Ocorrem oficinas, palestras, exposições e outras atividades pedagógicas. A fim de aproximar a comunidade do ambiente escolar e das questões que envolvem temas próprios da ciência, como a saúde, o meio ambiente e o bem-estar. Além de engajar os estudantes como agentes na linha de frente nesse processo de divulgação e alfabetização científica na sociedade.

Ademais, a liga contará com a realização de palestras, *workshops*, visitas técnicas e projetos práticos, a fim de proporcionar uma experiência completa e enriquecedora aos estudantes. São criados materiais didáticos e recursos audiovisuais para auxiliar no aprendizado e estímulo à pesquisa científica. Por fim, há avaliações periódicas das atividades desenvolvidas por meio de anotações em diário de bordo, rodas de conversa, autoavaliações e trabalhos escritos, a fim de identificar pontos de melhoria e garantir a efetividade da liga.

A análise dos resultados foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo com base em Bardin (1977), onde é possível categorizar os dados qualitativos obtidos ao longo do trabalho. Já os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística básica.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADO

Nas inscrições foram recebidas 15 cartas. Destas, após a entrevista, acabaram sendo selecionados 11 integrantes. Apesar da proposta inicial ser de apenas 10 vagas, optou-se por selecionar mais um integrante que demonstrou muito interesse em fazer parte do projeto no momento da entrevista, e em conversa com a equipe de seleção, foi permitida essa alteração. Os demais estudantes não selecionados, revelaram no momento da entrevista que tinham algumas limitações que provavelmente os impediria de participar plenamente e dedicar-se integralmente às atividades que seriam desenvolvidas na liga, pois alguns são da zona rural ou realizam outras atividades extraescolares.

Um estudo realizado por Carvalho e Maia (2021) sobre educação rural, destacou os desafios únicos enfrentados pelos estudantes que vivem em áreas rurais. Consoante ao estudo, estudantes rurais muitas vezes lidam com acesso limitado a recursos educacionais, transporte inadequado e a necessidade de ajudar em atividades familiares ou agrícolas, o que pode resultar em menor frequência escolar e desempenho acadêmico mais baixo. Esses estudantes podem enfrentar barreiras adicionais para participar de atividades extracurriculares ou receber suporte escolar adicional.

A criação da Liga de Biologia no Ensino Médio na EEMTI Deputado Murilo Aguiar se mostrou uma proposta bastante eficaz para fortalecer os vínculos dos alunos com a aprendizagem em ciências da natureza. Durante a implementação dessa iniciativa, observou-se que a participação dos estudantes na liga proporcionou um aumento significativo no interesse pela disciplina de Biologia, Química e Física, assim como uma maior motivação para o estudo das matérias. Além disso, a liga foi capaz de promover um ambiente de trabalho colaborativo, incentivando a troca de conhecimentos entre os participantes e criando oportunidades para a realização de atividades práticas, como experimentos e pesquisas.

Uma das atividades de maior integração entre os integrantes da liga, são as rodas de conversas semanais (Figura 1), onde são discutidos temas próprios das Ciências da Natureza. Cada reunião tem duração média de 50 minutos e tem a seguinte configuração: uma semana anterior são colocados no grupo de *WhatsApp* três opções de temas para serem debatidos, após a escolha da maioria, o *link* de uma página específica sobre o tema é compartilhada com todos. Uma dupla de

alunos se responsabiliza em criar os slides e, no dia da reunião, conduzir a apresentação e discussão, enquanto o professor-orientador atua como mediador deste processo.

Figura 1 – Roda de conversa em uma das reuniões da LIBEM.



Fonte: arquivo pessoal.

Já foram discutidos temas como endometriose, AIDS/HIV, HPV, intolerância à lactose, TEA (Transtorno do Espectro Autista), *H. pylori*, caramujo *A. fulica*, etnoictiologia e esteatose hepática.²

O uso de uma linguagem acessível é fundamental para garantir que as informações científicas sejam compreendidas pelo público. Estudos mostram que a comunicação eficaz da ciência requer linguagem simples e clara, livre de jargões técnicos, para alcançar um público mais amplo e garantir que a mensagem seja compreendida (Amaral; Juliani, 2020). Fontes confiáveis, como o site do Dr. Drauzio Varella, são essenciais para ajudar o público a distinguir entre informações precisas e informações falsas ou enganosas.

Em relação às aulas práticas de laboratório, foram realizados três momentos importantes, uma aula sobre microscopia básica, visando apresentar aos estudantes as partes, funcionamento e utilização do microscópio óptico. Outro momento foi sobre parasitas e exames de identificação de ovos, cistos e larvas de parasitos, demonstrando as principais técnicas parasitológicas. E por fim, foi realizada uma aula sobre microbiologia básica, para mostrar aos estudantes o que é um meio de cultura e como cultivar alguns microrganismos em laboratório. Nesta última aula foi possível discutir sobre a importância de lavar as mãos corretamente, envolvendo ainda aspectos sobre higiene e saúde.

² Todos esses temas levaram em consideração as informações do site do Dr. Drauzio Varella, que traz uma linguagem acessível e de fácil entendimento para todo tipo de público, além de conferir uma fonte confiável de informação científica. Ver: **Portal Drauzio Varella: Informação Sobre Saúde para Todos**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/> Acesso em: 13 out. 2024.

Um estudo publicado na Revista *Philologus* analisou a eficácia das aulas práticas no ensino de ciências. Os pesquisadores descobriram que as aulas práticas ajudam os estudantes a desenvolver habilidades práticas como observação, coleta e análise de dados, além de promoverem a compreensão conceitual mais profunda dos tópicos abordados (Silva; Sales; Anjos, 2020). As aulas práticas também são associadas a uma maior motivação dos estudantes e a uma melhor retenção do conhecimento a longo prazo.

Durante todo o percurso de desenvolvimento das atividades da LIBEM, os estudantes, divididos em grupos, desenvolveram três pesquisas científicas. Essas pesquisas envolveram desde aspectos relacionados à saúde da população e até conceitos voltados a equidade na educação e proteção às mulheres.

Uma das pesquisas tinha como título: “Desenvolvimento de um kit de meio de cultura caseiro usando a alga *Gracilaria birdiae* para aulas de microbiologia em escolas sem laboratório”. Objetivou-se nesta pesquisa a verificação da eficácia do kit para aulas práticas de microbiologia com base na utilização da alga *Gracilaria birdiae* como meio de cultura, por três professores de Ensino Fundamental em diferentes escolas do município de Camocim-CE. A metodologia ocorreu em três momentos: I – A determinação do uso da alga *Gracilaria birdiae* como meio de cultura, II – O desenvolvimento do kit para aulas práticas de microbiologia e aplicação com os professores e III – A análise dos resultados das aplicações pelos professores. O experimento demonstrou que o meio de cultura à base de alga pura é eficaz na promoção do crescimento de microrganismos, especialmente fungos, apresentando alto poder de gelificação em temperatura ambiente. Os professores participantes do estudo destacaram que a metodologia contribuiu positivamente para suas práticas de ensino. O trabalho foi apresentado na etapa escolar do Ceará Científico 2023 (Figura 2)

Figura 2 – Apresentação em *banner* da etapa escolar do Ceará Científico 2023.



Fonte: arquivo pessoal.

Outro projeto desenvolvido foi: “Caracterização parasitológica de cheiro-verde e alface (*Lactuca sativa*) comercializados em diferentes estabelecimentos de Camocim-CE”. Objetivou-se neste estudo realizar uma caracterização parasitológica do cheiro-verde e da alface (*Lactuca sativa*) comercializados em diferentes estabelecimentos de Camocim-CE, bem como, o conhecimento e comportamento da população em relação ao tema. Os aspectos metodológicos envolvem, quatro pontos de vendas de hortaliças na região urbana de Camocim-CE. Foram feitas análises parasitológicas das hortaliças, identificação dos parasitas e pesquisa com a comunidade. Os principais achados nas hortaliças foram larvas de *Strongyloides* spp, larvas de Ancilostomídeos, ovos de Ancilostomídeos, ovos de *Taenia* sp. e ácaros. Sendo a alface a mais contaminada. As hortaliças do mercado público representaram menos contaminação em relação aos outros três locais pesquisados. A população revela consumir com frequência a alface *in natura*. A educação e conscientização da comunidade sobre práticas seguras de manipulação e consumo de alimentos podem desempenhar um papel crucial na prevenção de infecções parasitárias relacionadas ao consumo de hortaliças cruas.

E por último, um dos projetos que mais proporcionou a troca de conhecimentos entre comunidade e alunos foi o trabalho intitulado: “Violência doméstica em Camocim – CE: levantamento de casos em três bairros urbanos e criação de uma rede de códigos de socorro em estabelecimentos públicos e privados”. O objetivo foi averiguar a incidência de casos de violência doméstica em três bairros da zona urbana de Camocim – CE, bem como, através da criação de uma rede de códigos de socorro em estabelecimentos públicos e privados, facilitar denúncias. O trabalho foi dividido em quatro etapas: I Pesquisa documental, II Entrevistas com mulheres em três bairros distintos da cidade, III Implementação de um sistema de códigos de SOS para mulheres vítimas de violência doméstica e IV Intervenção no sinal de trânsito. Foram colocadas todas as placas nos cinco locais escolhidos, porém houve a não aceitação por parte de alguns locais sugeridos inicialmente. Grande parte das entrevistadas apontam que conhecem alguém que sofre ou já sofreu violência doméstica, principalmente nos bairros Olinda e Centro. A violência doméstica revelou-se um problema entre as camocinenses, sendo necessárias mais ações de informação e acolhimento.

Os dois últimos trabalhos foram destaques na fase escolar do Ceará Científico, gerando discussões significativas entre os alunos e professores da escola e concorreram em diferentes categorias na etapa regional do Ceará Científico 2023 na CREDE 4 (Figura 3).

Figura 3 – Apresentações em *banner* na etapa regional do Ceará Científico 2023



Fonte: arquivo pessoal.

A fim de complementar a divulgação e comunicação científica, os estudantes foram, ainda, instigados a criar um *Instagram* (@libemjl) sobre o projeto e deixar registrado no mesmo todas as temáticas e contribuições que a liga de biologia tem gerado no ambiente escolar. As plataformas de mídia social, como o *Instagram*, podem aumentar significativamente o alcance e o impacto das mensagens científicas, alcançando públicos mais amplos e diversificados (Lima, 2021). Além disso, as mídias sociais podem ajudar a aumentar o engajamento do público com a ciência, estimulando a curiosidade e promovendo a compreensão pública de questões científicas complexas (Freire, 2021).

Por fim, os integrantes da liga estão em processo de construção do primeiro evento científico a ser desenvolvido na escola, que será o “I Colóquio: Mulheres e Ciências – caminhos para a equidade de gênero”, voltado para alunas do Ensino Médio da EEMTI Deputado Murilo Aguiar. O evento terá como objetivo promover a reflexão e o debate sobre questões relacionadas à presença e participação das mulheres no campo científico, bem como abordar temas relevantes para a saúde, empoderamento e proteção feminina.

Para ilustrar as contribuições que a liga tem trazido para os alunos que dela participam, dois depoimentos podem servir de base nesta verificação, a fim de manter o anonimato por se tratar de adolescentes, os sujeitos serão identificados como aluno 1 e 2.

Aluno 1: “As atividades gerais da liga sendo elas, experimentais ou teóricas, vem me trazendo uma onda enorme de aprendizados e cada vez mais vontade de aprofundar os estudos na área da biologia. Com a liga eu pude criar novas expectativas de futuro, pois é uma área que estou descobrindo muita afinidade. Não posso deixar de dizer que é muito interessante as diversas discussões e experiências que a gente passa no laboratório, além de ser bastante divertido e didático.”

Aluno 2: “A Liga de Biologia do Ensino Médio desempenha um papel fundamental na jornada educacional dos estudantes. O grupo promove não apenas o aprendizado de conteúdos, mas também o interesse pela ciência. Por meio de apresentações, debates e aulas práticas, os alunos têm a oportunidade de ver a ciência ganhar vida. Encorajar os alunos a desenvolver habilidades científicas é importante para fazê-los pensar de forma crítica e explorar a biologia por conta própria. Espero que as atividades da liga continuem despertando o interesse pelo novo”.

A liga de biologia do Ensino Médio já faz parte da comunidade escolar da EEMTI Deputado Murilo Aguiar, sendo reconhecida como um importante grupo de estudos em ciências da natureza por alunos, professores e funcionários da referida instituição. Apesar das dificuldades em relação à logística de horários e recursos financeiros para a realização dos projetos, os integrantes permanecem firmes na missão de viver e fazer ciência. Por fim, três integrantes da liga, que eram alunas do 3º ano do Ensino Médio, foram aprovadas em cursos superiores na área de Ciências da Natureza (Biomedicina, Química e Engenharia Florestal) em instituições públicas por meio de vestibulares próprios ou ENEM, evidenciando, deste modo, a contribuição e influência da vivência em ciências que tiveram ao passarem pela LIBEM como afirmado pelas próprias alunas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da LIBEM mostrou-se uma estratégia inovadora e eficaz para o ensino de ciências, oferecendo aos alunos uma experiência formativa que vai além das práticas tradicionais de sala de aula. Ao integrar a discussão teórica com atividades práticas e laboratoriais, a esta, não apenas despertou o interesse dos estudantes pela Biologia, mas também promoveu o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar colaborativamente. É um projeto único e inovador, trazendo para a comunidade escolar uma oportunidade de vivenciar o ambiente do laboratório de biologia e assuntos próprios das ciências como algo acessível e real.

As rodas de discussão e os projetos de pesquisa realizados evidenciam a relevância social dos temas envolvidos, conectando o conhecimento científico às realidades do cotidiano e aos desafios da comunidade. Além disso, a metodologia participativa e construtivista manteve-se favorecendo a autonomia dos alunos, permitindo-lhes assumir o papel de protagonistas no processo de aprendizagem. A partir dessas experiências, podemos concluir que a LIBEM contribui significativamente para a formação científica dos alunos envolvidos, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo entre escola, ciência e sociedade. Assim, iniciativas como essa mostram-se fundamentais para a construção de um ensino médio mais dinâmico, inclusivo e preparado para os desafios contemporâneos.

Contudo, a falta de recursos financeiros e materiais, a falta de tempo para realização das atividades, já que se trata de uma EEMTI e a disponibilidade do professor-orientador em dedicar-se a mais uma atividade extra à sua carga horária, estão entre algumas das principais dificuldades que podem aparecer durante a implementação de uma liga escolar. Mas, estas dificuldades podem ser sanadas por meio de parcerias e compromissos firmados entre gestão da escola, professores e alunos. Por fim, é necessário que projetos como este, sejam implementados nas escolas de Ensino Médio de todo o país e, quando implementados, que possam ser amplamente divulgados, pois quanto mais os professores conhecerem a proposta das ligas no ensino médio, maiores também serão as chances de serem reproduzidas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, F. V.; JULIANI, J. P. Diálogo entre comunicação e divulgação científica: reflexões para o desenvolvimento de habilidades em competência crítica da informação. **BIBLOS**, v. 34, n. 1, p. 6-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/biblos.v34i1.11284>

ANDREONI, S.; RANGE, D. C.; BARRETO, G. C. B. G. S.; RODRIGUES, R. H. I.; ALVES, H. M. T.; PORTELA, L. A. O perfil das ligas acadêmicas de angiologia e cirurgia vascular e sua eficácia no ensino da especialidade. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1677-5449.006318>

ANJOS, J. S. M.; SANTOS, A. C. P.; LEITE, A. S.; SILVA, A. L. V.; MENEZES, C. N.; SPINDOLA, G. B.; NUNES, J. A. R.; COSTA, K. C. C.; SOARES, S. M. B.; CORRÊA, T. H. C. O papel das Ligas Acadêmicas de saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 23, n. 1, p. e11476, 9 jan. 2023. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e11476.2023>

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOAS, M. L. V.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13545>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf Acesso em: 04 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 04 mai. 2024.

CARVALHO, G. F. S. C.; MAIA, J. A. Morar na roça, estudar na cidade: os estudantes do ensino médio em suas condições objetivas de vida. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 11, n. 1, p. 80-94, 2021.

CAVALCANTE, A. S. P, VASCONCELOS, M. I. O.; CECCIM, R. B.; MACIEL, G. P.; RIBEIRO, M. A.; HENRIQUES, R. L. M.; ALBUQUERQUE, I. N. M.; SILVA, M. R. F. Em busca da definição contemporânea de “ligas acadêmicas” baseada na experiência das ciências da saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 25, p. e190857, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.190857>

DUARTE, L. C. C. **Relatório de Estágio Pedagógico: Influência da Participação em Atividades Extracurriculares nos Resultados do FITescola**. 2021. 122f. Tese de Doutorado. Universidade da Beira Interior (Portugal), 2021.

FERREIRA, D. S. F.; MESQUITA, P. P. Iniciação científica e tecnológica do IFRR: Importância na formação do “jovem” egresso de curso técnico integrado ao ensino médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 23, 2023.

FILHO, T. A. G; LIMA, L. A. O; MARQUES, F. R. V; PASSOS, C. R. S; SILVESTRE, M. A; NAZARÉ, M. F. A; RIBEIRO, T. M. A; STEFANELLO, R. M. M. P; MATOS, J. S. G; MORAIS, A. C. S. **Educação em tempo integral: Desafios e oportunidades para o processo de ensino e aprendizagem**. Seven Editora, [S.I], p. 805-818, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/sevened2024.002-057>

FREIRE, G. H. A. O regime de informação da comunicação científica: uma abordagem. **Informação e Informação**, v. 26, n. 4, p. 175-199, 2021.

GOERGEN, D. I.; HAMAMOTO FILHO, P. T. As ligas acadêmicas e sua aproximação com sociedades de especialidades: um movimento de contrarreforma curricular?. **Revista Brasileira de educação médica**, v. 45, p. e055, 2021.

GONSALVES, D. G.; FERNANDES, I. M.; CASARI, J. R.; FALCO NETO, W.; RISSI, R. Ligas acadêmicas em saúde: uma revisão sistemática e proposta de checklist norteador de novos estudos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 48, n. 1, p. e001, 2024.

LIMA, M. A. G.; MENDES, L. S. F.; MACHADO, A. L. L. B.; FREITAS, M. C.; SANTOS, T. R.; BEZERRA, A. D. C.; GOMES, F. T. B.; FEITOSA, K. C. S.; NASCIMENTO, C. E. M.; MARÇAL, M. E. A.; SILVA, V. C.; SILVA FILHO, L. S. Impacto das mídias sociais nas ações de educação em saúde voltadas à população. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. e10810212231, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i2.12231.

MAIA, J. E. N.; KONZEN, A. S. M. Multiculturalismo e educação integral: reflexões sobre currículo e identidade. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021.

MISAEEL, J. R.; SANTOS, C. J.; WANDERLEY, F. A. C. Ligas acadêmicas e formação médica: validação de um instrumento para avaliação e percepção discente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 46, n. 01, p. e014, 2022.

MOURA, A.; SANTOS, T. L. S.; SANTOS, C. K. R.; TAVARES, M. V. F. A experiência de criação da liga acadêmica de psicologia jurídica da UNIVASF (LAPJU). **EXTRAMUROS-Revista de Extensão da UNIVASF**, v. 9, n. 3, p. 42-55, 2021.

PARENTE, C. M. D. Atividades extracurriculares e políticas de ampliação da jornada escolar: comparação entre Brasil e Espanha. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 41, p. 567-590, 2020.

PEREIRA, R. **Protagonismo juvenil na Escola Cidadã Integral: da concepção às vivências**. 2020. 139f. Dissertação [mestrado em sociologia] Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/17883> Acesso em: 04 de maio de 2024.

QUEIROZ, G. V. R.; PEREIRA, F. G.; CARDOSO, M. I. M.; SILVA, Y. G.; AZEVEDO, A. H. P.; SANTO, R. L. M.; ALCOLUMBRE, J. E. M. A influência da liga acadêmica como ferramenta na formação em saúde: um relato de experiência. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 6, p. 40159–40203, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n6-526.

RIBEIRO, R. S. A.; JESUS, N. O. C. Escola Integral em Anísio Teixeira: As Experiências da Escola Parque. **Humanidades e tecnologia (finom)**, v. 44, n. 1, p. 199-212, 2023.

SANTOS, S. G. A.; LINS, C. P. A. Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-8, 2021.

SILVA, L. O.; SALES, R. A.; ANJOS, E. A aplicação de aulas práticas no ensino de Ciências e Biologia: uma análise crítica. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 52-63, 2020.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1986.

VARELLA, D. **Portal Drauzio Varella**: Informação Sobre Saúde para Todos. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/> Acesso em: 13 de out. de 2024.

EXPERIÊNCIAS DE SENSIBILIZAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EEEP SEBASTIÃO VASCONCELOS SOBRINHO

*Awareness experiences about environmental education at EEEP Sebastião Vasconcelos
Sobrinho*

Marilha Vieira Brito ¹
João Clecio Alves Pereira ²
Raquel Magda Lima Araújo ³

Resumo:

EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho (EEEP PSVS), em Tianguá-CE, com objetivo de utilizar a cultura maker na abordagem de conceitos sobre EA nas turmas 2º ano da EEEP PSVS a fim de estimular os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Este estudo trata-se de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e descritiva que envolveu 341 alunos das turmas de 2º ano durante o período de março a agosto de 2023. A prática envolveu os seguintes momentos: explanação dos conceitos básicos relacionados a EA, levantamento de dados, interpretação e organização de dados em gráficos e intervenção pedagógica. Verificou-se que nas turmas de 3º ano o percentual médio de acerto sobre conceitos de EA foi de 75,1%, por outro lado, nas turmas de 1º ano o percentual médio de acertos foi de apenas 32,5%. Deste modo, os alunos das turmas de 2º ano elaboraram estratégias a fim de sensibilizar seus colegas sobre a importância da EA, dentre elas: aplicação de jogos, realização de peças, palestras etc. Observou-se que a intervenção foi satisfatória pois instigou a atenção e participação do público que assistiu as intervenções.

Palavras-chave: Protagonismo. Ensino Aprendizagem. Sustentabilidade.

Abstract:

The research “Experiences of raising awareness about Environmental Education (EE)” was conducted at EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho (EEEP PSVS), in Tianguá-CE, with the objective of using maker culture to approach concepts about EE in the 2nd year classes of EEEP PSVS in order to encourage students to become agents of change in their communities. This study is an action research, with a qualitative and descriptive approach that involved 341 students from the 2nd year classes during the period from March to August 2023. The practice involved the following moments: explanation of the basic concepts related to EE, data collection, interpretation and organization of data in graphs and pedagogical intervention. It was found that

¹ Doutora em Genética e Melhoramento pela Universidade Federal do Piauí. Professora de Biologia da EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho.

² Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo – USP. Professor de Química da EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho.

³ Mestre em Biotecnologia – RENORBIO/UFPI. Professora de Biologia da EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho.

in the 3rd year classes the average percentage of correct answers on EE concepts was 75.1%, on the other hand, in the 1st year classes the average percentage of correct answers was only 32.5%. Thus, students in the 2nd year classes developed strategies to raise awareness among their colleagues about the importance of EE, including: application of games, performance of plays, lectures, etc. It was observed that the intervention was satisfactory as it instigated the attention and participation of the public that watched the interventions.

Keywords: *Protagonism. Teaching Learning. Sustainability.*

1 INTRODUÇÃO

Atualmente a Educação Ambiental (EA) tem sido um tema debatido na sociedade como um todo, em decorrência das mudanças climáticas que têm sido observadas ano após ano, uma vez que emerge como uma abordagem fundamental, visando incentivar a consciência ecológica, promover a empatia com outras espécies e culturas, estimular a responsabilidade individual e coletiva, além de fomentar ações sustentáveis e a busca por soluções inovadoras para os desafios ambientais (Coelho; Castro, 2018).

Em meio aos desafios contemporâneos de preservação ambiental, as escolas de Ensino Médio desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis em relação ao meio ambiente. Nessa perspectiva, Oliveira, (2005, p. 47) comenta: “A escola e seus professores não têm o poder de mudar a sociedade, mas podem contribuir muito, principalmente no que se refere à apropriação do conhecimento, tendo como principal função para a transformação social a de socializar o conhecimento”. A urgência de abordar questões ambientais complexas torna imperativo integrar a educação ambiental de forma prática e significativa no currículo escolar.

Assuntos como aquecimento global, que tem transformado ambientalmente nosso planeta, é enfatizado e proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos conteúdos específicos na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias (BRASIL, 2018). Além disso, as experiências de sensibilização sobre educação ambiental podem emergir como poderosa ferramenta para envolver os estudantes com os desafios e soluções ambientais.

Ao examinar diferentes abordagens e práticas dentro do contexto da EA, será possível compreender como essas experiências não apenas complementam o currículo formal, mas também capacitam os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e além. Essas estratégias podem ser potencializadas com a abordagem da cultura *maker*. Em um mundo cada vez mais preocupado com a sustentabilidade e a conservação do meio ambiente, a cultura *maker*

oferece uma abordagem prática que não apenas educa, mas também capacita os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Baseado na importância da abordagem da sensibilização ambiental em turmas de Ensino Médio, e na provável potencialização dos resultados satisfatórios utilizando a cultura *maker* o presente estudo objetivou utilizá-la a abordagem de conceitos sobre Educação Ambiental nas turmas de 2º ano da Escola Estadual de Educação Profissional Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação ambiental tem se consolidado como uma ferramenta essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados na preservação do meio ambiente. No contexto atual, em que os desafios ecológicos se tornam cada vez mais urgentes, práticas inovadoras que promovem a sensibilização ambiental ganham destaque. Neste sentido, a *cultura maker* emerge como um movimento que estimula a criatividade, a colaboração e o aprendizado prático, oferecendo novas possibilidades para a educação. Ao integrar a *cultura maker* à educação ambiental, surgem oportunidades para o desenvolvimento de projetos que não apenas sensibilizam, mas também capacitam os estudantes a se tornarem agentes ativos na transformação de suas comunidades. Nessa perspectiva, considera-se essencial o levantamento bibliográfico do que acredita-se ser três temas chaves para o desenvolvimento desta pesquisa: Educação Ambiental, Cultura *maker* e a Cultura *maker* na Educação Ambiental.

2.1 Educação Ambiental

Existem várias definições de educação ambiental.

No Capítulo 36 da Agenda 21, a Educação Ambiental é definida como o processo que busca:

[...] desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos [...]” (Capítulo 36 da Agenda 21, 1996).

A EA é tratada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como um campo interdisciplinar que abrange uma variedade de temas, desde a conservação da biodiversidade até a gestão de resíduos e a mitigação das mudanças climáticas. Este campo visa promover a conscientização e o entendimento sobre questões ambientais, bem como incentivar ações individuais e coletivas para a

conservação e sustentabilidade do meio ambiente. Dessa forma, vem sendo realizada através de tópicos de disciplinas, o que possibilita ao aluno uma visão globalizada sobre o assunto a ser trabalhado (Lima; Alves, 2022). Logo, torna-se imprescindível a análise de como vem sendo difundida e discutida a EA na Educação Básica, visto tratar-se de questão amplamente difundida (Lima; Alves, 2022).

Existem várias abordagens para a educação ambiental, incluindo programas formais em escolas, iniciativas comunitárias, campanhas de conscientização pública, dentre outros. Além disso, a educação ambiental também tem um papel importante na promoção da justiça ambiental, buscando garantir que todas as comunidades tenham acesso a um ambiente saudável e que as decisões relacionadas ao meio ambiente sejam tomadas de forma transparente e equitativa.

2.2 Cultura *maker*

A Cultura *maker*, de acordo com Tardin (2021):

“[...] que nasceu como um conceito de incentivo para que as pessoas consertem, construam ou até mesmo criem seus próprios objetos. A Cultura *maker* faz parte do DIY (Do It Yourself) ou o “Faça Você Mesmo”, o que veio diretamente a necessidade das pessoas que desejavam criar algo sendo tecnológico ou não, para seu dia a dia ou algo que suprisse sua necessidade criar algo sendo tecnológico ou não, para seu dia a dia ou algo que suprisse sua necessidade com recursos ao qual se tem em mãos ou de fácil obtenção” (Tardin, 2021, p.15).

No movimento *maker*, durante o processo de aprender fazendo, através da experiência direta ocorre a valorização da experiência do educando, permitindo que esse aprenda com seus erros e acertos, com a satisfação em compreender assuntos e temas do seu próprio interesse, que estão relacionados com seu cotidiano (Blikstein, 2013-2016; Campos; Blikstein, 2019). Estudos indicam que atividades desta natureza estimulam a criatividade, a inventividade, o compartilhamento de ideias e a colaboração (Bender, 2014; Blikstein, 2013; Freeman, 2017; Martinez; Stager, 2013; Raabe, 2016).

Experiências de aprendizado autêntico, como aquelas proporcionadas pela abordagem das metodologias ativas de aprendizagem, têm sido estruturadas recentemente em diversos países como uma alternativa para fomentar o interesse de estudantes por assuntos complexos, estimular seu envolvimento com a comunidade local e aumentar sua satisfação no processo de aprendizagem (Freeman, 2017). Sobre o momento atual que vivemos e sua relação com a sala de aula, Bacich e Moran (2018) nos esclarecem que:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, *maker*, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os

recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas (Bacich; Moran, 2018, p. 3).

Nesse sentido os presentes autores destacam a sala de aula como um espaço dinâmico e colaborativo, onde a cocriação e a cultura maker se entrelaçam com o processo educativo. Essa abordagem propõe que o aprendizado não se restrinja à teoria, mas se fundamenta em experiências práticas e significativas, permitindo que alunos e professores enfrentem desafios reais. Ao enfatizar o uso de recursos variados, desde materiais simples até tecnologias avançadas, a citação sugere que a criatividade e a inovação podem emergir de qualquer contexto, promovendo um ambiente onde a solução de problemas se torna uma experiência coletiva.

2.3 Cultura *maker* na Educação Ambiental

A abordagem *maker* na Educação também está relacionada com procedimentos, espaços e instrumentos pelos quais os estudantes protagonizam processos de transformar, adaptar e modificar a forma e a função de objetos e materiais, de acordo com o objetivo da ação pedagógica (Cabeza; Rossi; Marchi, 2020). No que diz respeito a educação ambiental mais especificamente, a abordagem *maker* pode ser um caminho para a promoção das Competências descritas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017; Stella *et al.*, 2018), fugindo das pedagogias tradicionais, que priorizam a passividade e a conformação dos estudantes.

Analisar o impacto da cultura *maker* na aprendizagem dos alunos em relação à educação ambiental, destacando como essas experiências podem promover uma compreensão mais profunda, habilidades práticas e o desenvolvimento de uma consciência ambiental mais ampla. Todavia existem desafios pela integração da cultura *maker* na educação ambiental, incluindo questões como capacitação de educadores focada, por exemplo, a recursos da tecnologia digital. Devido à ubiquidade da tecnologia digital em nosso dia a dia, os saberes necessários à prática docente passam pelo uso da tecnologia como meio de apresentação e facilitador da transformação de conteúdos em conhecimento (Diesel; Martins, 2017).

Eventos feiras *maker* estão começando a incluir desafios e atividades relacionadas à Educação Ambiental. Na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho foi realizada uma feira científica na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia em 2023, em que os alunos apresentaram trabalhos de própria autoria que abordavam problemas ambientais de sua localidade e apontavam possíveis soluções.

3 A METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e descritiva. O qual utilizou como instrumento de coleta de dados, um questionário com cinco questões de múltipla escolha e duas questões subjetivas.

A pesquisa-ação é utilizada para identificar problemas relevantes dentro de uma determinada situação investigada, definir um programa de ação para a resolução e acompanhamento dos resultados obtidos. Ela necessita atender dois propósitos básicos: o prático e o do conhecimento (Thiollent, 2007; Oliveira, 2011). Já a pesquisa descritiva, expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza, como é o caso da pesquisa de opinião, motivação, análise de trabalho e documentos (Vergara, 2000). Nesse tipo de estudo, o pesquisador busca conhecer e interpretar a realidade, descrevendo as características de um fenômeno, fazendo questionamentos, observações e interpretações (Marconi; Lakatos, 2004).

O presente estudo foi realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho na cidade de Tianguá-CE, localizada a 317 km de Fortaleza-CE. O projeto envolveu diretamente 341 alunos das turmas de 2º ano dos seguintes cursos técnicos: Administração, Desenvolvimento de Sistemas, Contabilidade e Agropecuária. Além dos professores das disciplinas de Biologia e Química.

Como amparo legal, utilizou-se a Resolução no 510, de 07 de abril de 2016, além dos regimentos e atribuições legais da Lei no 8.080, de 19 de setembro de 1990, Lei no 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto no 5.839, de 11 de julho de 2006, que versam sobre a ética em pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2016). Para isso, foi esclarecido aos participantes a justificativa, objetivos, métodos e os benefícios do estudo. Evidenciou-se os direitos aos participantes da pesquisa e informação de que poderiam desistir do estudo a qualquer momento, sem prejuízos. Contudo, por tratar-se de uma metodologia didática a qual os discentes não estavam acostumados, todos optaram por participar. Sendo assim, todos os participantes da referida pesquisa foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A organização da proposta se deu em quatro momentos principais: explanação dos conceitos básicos relacionados a EA, levantamento de dados, interpretação e organização de dados em gráficos e intervenção pedagógica. As etapas, com exceção da primeira, foram realizadas pelos próprios alunos das turmas de 2º ano com supervisão dos professores.

No primeiro momento, foram repassados os principais conceitos básicos relacionados a sustentabilidade durante a abordagem nas aulas de projetos integradores (PI), Biologia e Química para as turmas de 2º ano. Nessas aulas, além de abordar os temas de EA como sustentabilidade, aquecimento global, ODS e etc., foi explorada a interpretação de gráficos, além de explicar ferramentas para organização de dados em gráficos. Posteriormente, os alunos das turmas foram divididos em grupos de dez e onze estudantes. Cada grupo escolheu uma turma de 1º ou 3º ano para realizar a pesquisa.

No segundo momento, cada grupo elaborou um questionário de cinco questões objetivas e duas questões subjetivas sobre meio ambiente e sustentabilidade. Feito o questionário realizaram uma entrevista com as turmas selecionadas. Fazendo deste modo um levantamento de conhecimento prévio destes alunos sobre o tema (Figura 1).

Figura 1 – Alunos realizando pesquisa de conhecimento nas turmas selecionadas da EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho, Tianguá-CE, 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

No terceiro momento, após a coleta de dados os alunos realizaram reuniões periódicas, nas quais eles interpretaram os dados coletados e organizaram-os em gráficos. Os grupos utilizaram ferramentas variadas para a elaboração dos gráficos tais como: programa Excel, Word e o Canva. Após essa organização, os alunos interpretaram seus dados, e mediante a cada caso específico selecionaram formas diferenciadas de intervenção.

No quarto momento, foi feita a culminância dos trabalhos, realizados na escola. A princípio os próprios alunos realizaram uma roda de conversas no auditório da escola, para sistematizar o que havia sido realizado, e, logo em seguida apresentaram apresentações diversificadas: peças teatrais, maquetes, cartilhas, paródias, dinâmicas, documentários e

coreografias. Após a apresentação das dinâmicas foi disponibilizado um *link* do Google formulários para que os alunos que assistiram a prática, anonimamente, pudessem dar *feedbacks* sobre as apresentações de sustentabilidades abordadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os alunos do 2º ano conseguiram satisfatoriamente organizar os dados na forma de gráficos ao total, cada grupo organizou seus dados relacionados a questões objetivas em três a cinco gráficos, na figura 2 pode-se observar dois desses gráficos. Esses resultados foram muito satisfatórios tendo em vista que os alunos conseguiram organizar os dados em gráficos, e esta estratégia tornaram os dados mais acessíveis e fáceis de entender.

Ao invés de olhar para uma tabela cheia de números, com a organização de dados em gráficos, o espectador pode visualizar padrões e relações de forma rápida e intuitiva. Além disso, ao trabalhar com gráficos, os alunos aprendem a interpretar e extrair informações dos dados apresentados visualmente. Isso é fundamental para o pensamento crítico e a resolução de problemas principalmente em componentes do conhecimento como matemática e as ciências da natureza que exigem a compreensão e interpretação de gráficos. Dominar essa habilidade no Ensino Médio pode preparar os alunos para o sucesso em disciplinas mais avançadas no ensino superior e pós-graduações. Deste modo, percebendo a relevância desse componente para uma educação significativa, vê-se a possibilidade de o jovem protagonizar na busca de conhecimentos (BRASIL, 2018).

Figura 2 – Amostra de dois dos gráficos organizados pelos alunos de 2º ano mediante a entrevista feita com alunos de (a) primeiro ano e (b) 3º ano, na EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho em Tinguá-CE, 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A partir dos dados analisados pelos alunos observou-se que nas turmas de 3º ano o percentual médio de acerto foi de 75,1%, por outro lado, nas turmas de 1º ano o percentual médio de acertos foi de apenas 32,5%. Essa disparidade nos percentuais médios de acertos entre as turmas de 3º ano e 1º ano sugere diferenças significativas no nível de compreensão e assimilação dos conteúdos abordados. Isso pode estar associado a progressão pedagógica, sabendo que o currículo escolar geralmente é estruturado de forma progressiva, com os alunos sendo gradualmente introduzidos a conceitos mais complexos ao longo dos anos letivos. Portanto, é esperado que os alunos do 3º ano apresentem um desempenho superior aos do 1º ano, uma vez que tiveram mais tempo para desenvolver suas habilidades e conhecimentos.

A fim de sensibilizar as turmas, principalmente as de 1º ano, é importante disponibilizar recursos e materiais didáticos adequados para o ensino de Educação Ambiental, como livros, vídeos, jogos educativos, entre outros, para auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a promoção de atividades prática como visitas a áreas naturais, projetos de reciclagem, hortas escolares, entre outras, podem ajudar os alunos a compreenderem melhor os conceitos de Educação Ambiental e a se engajarem com o tema. É importante também envolver não apenas os alunos, mas também os pais, responsáveis e demais membros da comunidade escolar na promoção da EA, para que todos compreendam a importância do tema e contribuam para sua disseminação. Nessa perspectiva, os alunos envolvidos diretamente na pesquisa, apresentaram algumas estratégias de intervenção: peças teatrais, maquetes, cartilhas, paródias, dinâmicas, documentários e coreografia (Figuras 3 e 4).

Figura 3 – Amostra de intervenções pedagógicas organizados pelos alunos de 2º ano (a) peça teatral, (b) paródia, (c) cartilha e (d) maquete na EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho em Tianguá-CE, 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A importância de envolver os próprios alunos na elaboração de estratégias de intervenção, como: peças teatrais, maquetes, cartilhas, paródias, dinâmicas, documentários e coreografias para outras turmas em EA, é multifacetada. Quando os alunos participam ativamente da criação e execução dessas estratégias, eles não apenas absorvem conhecimento, mas também o internalizam de maneira mais significativa. Eles se tornam protagonistas do próprio aprendizado, o que aumenta a retenção e compreensão dos conceitos de EA. Essas atividades permitem que os alunos expressem sua criatividade e perspectivas sobre questões ambientais. O envolvimento dos alunos na criação de estratégias de intervenção aumenta seu engajamento e motivação no processo educacional. E se tornam mais propensos a participar ativamente das atividades propostas.

As estratégias de intervenção criadas pelos alunos têm o potencial de impactar positivamente além toda a comunidade escolar, outros sujeitos. Isso pôde ser observado em algumas intervenções do presente estudo como a coreografia e os documentários (Figura 4). Os alunos da coreografia realizaram uma exposição em outra escola de Ensino Fundamental ECIM Marcella Maria Terceiro Guasque Bento (Figura 4 b). Já os documentários foram expostos nas redes sociais dos próprios alunos (Figura 4 d, e, f) o que gerou um impacto para espectadores das postagens. Em geral ao permitir que os alunos assumam um papel ativo na promoção da EA. Isso contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

Quanto *feedbacks* dados pelos alunos espectadores (1º e 3º) sobre atividades que abordaram a EA, foram apresentados vários relatos, dentre eles:

Aluno A: “Ficamos com mais interesse em aprender sobre práticas de sustentabilidade, especialmente quando as aulas práticas são criativas. Gostei muito da peça teatral mais acho que poderiam ter mais atividades práticas sobre meio ambiente em outros espaços fora da escola.”

Aluno B: “Atividades sobre meio ambiente ajudam a entender melhor o impacto das nossas ações e de nossas famílias no meio ambiente dando a oportunidade de aprender sobre as consequências das escolhas que tomamos, como consumo exagerado de energia como foi visto no documentário que falaram das ODS.”

Aluno C: “Acho que posso ter comportamentos mais positivos para melhorar a situação do planeta sinto que posso fazer alguma coisa e a influenciar minha família a fazer o mesmo.”

Em resumo, os *feedbacks* dos alunos sobre práticas de EA na EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho refletiram um incremento no interesse pela temática, evidenciando uma sensibilização sobre questões ambientais e um senso de responsabilidade em relação ao futuro do planeta. Observou-se ainda que eles valorizaram a oportunidade de aprender e se envolver ativamente na construção de um mundo mais sustentável. Além de apresentarem sugestões interessantes para abordagem da temática sobre EA, como por exemplo, explorar outros espaços além da instituição.

Figura 4 – Culminância de intervenções pedagógicas organizados pelos alunos de 2º ano (a) dança artística, (b) Exposição da coreografia em uma escola fundamental, (c) dinâmica e (d) documentários na EEEP Sebastião Vasconcelos Sobrinho em Tianguá-CE, 2023.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Sobre essa perspectiva, a BNCC (2017, p. 321) destaca em sua sétima competência geral que, ao final da Educação Básica, o aluno deve argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para tomar decisões comuns que promovam a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global. Deste modo, a escola contribui com a “[...] formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global” (BRASIL, 1997, p. 5 e 25).⁵

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do presente estudo pôde-se explorar o protagonismo dos alunos das turmas de 2º ano no qual participaram ativamente de todas as etapas dos projetos: elaboração das questões norteadoras, coleta dos dados, organização e interpretação dos gráficos. Além disso, organizaram

várias intervenções para as demais turmas da escola tais como: peça teatral, maquete, cartilha, paródia, dinâmica, documentários e coreografia.

Observou-se que a intervenção foi satisfatória já que foi possível instigar a atenção e participação do público que assistiu as intervenções e apresentou um *feedback* positivo. Ao trabalhar em projetos como esse, os alunos desenvolvem uma série de habilidades importantes, como trabalho em equipe, comunicação, pensamento crítico, resolução de problemas e liderança. Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida pessoal e profissional.

Em suma a partir do que foi apresentado pode-se afirmar que foi possível estabelecer satisfatoriamente preceitos da cultura *maker* na abordagem de conceitos sobre Educação Ambiental nas turmas de 2º ano da Escola Estadual de Educação Profissional Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho.⁴

REFERÊNCIAS

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

BENDER, N. W. **Aprendizagem Baseada em Projetos**. 1ª edição. Porto Alegre: Penso, 2014.

BLIKSTEIN, P. Digital fabrication and ‘making’ in education: The democratization of invention. **FabLabs: Of machines, makers and inventors**”, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, 128p, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

BRASIL. **Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016**. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016, seção 1, páginas 44, 45, 46. Brasília: Ministério da Saúde.

CABEZA E. U. R.; ROSSI, D.; MARCHI, V. **Sagui Lab: Cultura Maker na sala de aula**. Disponível em: https://www.academia.edu/28181007/Sagui_Lab_Cultura_Maker_na_sala_de_aula. Acesso em: 27 jul. 2020.

⁴ O presente trabalho foi apoiado pelos seguintes órgãos: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação – MCTI, 20ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE.

CAMPOS, F. R.; BLIKSTEIN, P. **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 54-66.

COELHO, A. de P. C.; CASTRO, K. C. A. de. Uma reflexão sobre educação ambiental. **Educação Ambiental em Ação**, v. XII, n. 45, 10 set. 2018.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1992, Rio de Janeiro. **Agenda 21**...Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313960490> **Os princípios das metodologias ativas de ensino uma abordagem teorica**. Acesso em: 27 jul. 2020.

FREEMAN, A.; *et al.* **NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K–12 Edition**. 2017. Austin, Texas: The New Media Consortium.

LIMA, I. B.; ALVES, C. A. **Educação ambiental e interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio. Fortaleza: Editora UECE, CE, 2022.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARTINEZ, S. L.; STAGER, G. **Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom**. Torrance, Canadá: Constructing Modern Knowledge, 2013.

OLIVEIRA, M. F. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em Administração. 2011. Catalão: UFG, 72 p.

OLIVEIRA, H. M. **A perspectiva dos educadores sobre o meio ambiente e a educação ambiental**. 2005. 42p. (Monografia do Curso de Pedagogia)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

RAABE, A. *et al.* Atividades Maker no Processo de Criação de Projetos por Estudantes do Ensino Básico para uma Feira de Ciências. In: Workshop de informática na escola, Uberlândia. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2016.181>. Acesso em: 10 abr. 2019.

TARDIN, M. L. P. **EDUFORMAKER**: Cultura Maker voltada à Educação e a Formação de Professores. Itapetininga: Edições Hipóteses, 2021. E-book disponível em <https://hipotesebook.wixsite.com/cazulo>. Acesso em 27 jul. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia de pesquisa-ação**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

O PERFIL FORMATIVO DO PROFESSOR NA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA REDE PÚBLICA DO CEARÁ

Profile analysis of the teacher in high schools of the education professionals of the state of Ceará

Gabriela Pereira Souza¹
Aline Soares Campos²

Resumo:

O trabalho tem como objetivo apresentar a análise do perfil do professor atuante nas escolas de ensino médio profissionalizantes da rede de ensino do Estado do Ceará. A pesquisa foi baseada em questionário *survey* aplicado a professores atuantes em ensino profissional, objetivando conhecer o percurso formativo do docente que atua nesta modalidade educacional. Nessa pesquisa, com o objetivo de refletir sobre os processos formativos em consonância com as características dos saberes pedagógicos necessários para a atuação nesta modalidade de ensino. O resultado apresenta diversas marcas do contexto de ensino que corrobora com a necessidade constante de aperfeiçoamento e formação docente. Desta forma, as experiências dos professores versam pelas aprendizagens formais e não formais dentro do currículo escolar.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Profissional. Perfil Docente.

Abstract:

The aim of the work is to present an analysis of the profile of teachers working in vocational high schools in the education network of the State of Ceará. The research was based on a survey questionnaire applied to teachers working in professional education, aiming to understand the training path of teachers working in this educational modality. In this research, with the aim of reflecting on the training processes in line with the characteristics of the pedagogical knowledge necessary to work in this type of teaching. The result presents several hallmarks of the teaching context that corroborates the constant need for teacher improvement and training. In this way, teachers' experiences cover formal and non-formal learning within the school curriculum.

Keywords: Basic Education. Professional Education. Profile Teacher.

1 INTRODUÇÃO

É latente a necessidade de compreender o percurso formativo dos professores que atuam nas escolas profissionais da rede pública, para que seja possível entender a consonância na prática docente, que tem como intuito a formação educacional de novos profissionais de nível médio. A

¹ Mestre em Ciências da Educação. Professora de Língua Portuguesa, atualmente atua na Coordenação Escolar da SEDUC/CE.

² Mestre em Educação. Professora de Educação Física, atualmente atua na Coordenação Escolar da SEDUC/CE.

análise da formação inicial dos professores como pressupostos necessários para prática docente contribui para compreender o preparo didático-pedagógico do fazer educacional.

Não obstante, depreende-se a importância da formação continuada dos professores, uma vez que, a continuidade formativa dos docentes fortalece o processo de ensino. A continuidade da formação dos professores está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96 e na Resolução Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A educação profissional no Estado do Ceará oferta programas de formação de profissionais de nível médio embasados nos documentos legais para esta modalidade de ensino, entre eles, o Decreto 5.154/2004, que regulamenta a Educação Profissional no âmbito da LDB; o Decreto 6.302/2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado, visando fomentar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional; a Lei do Estagiário 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. No âmbito estadual, foram examinados o Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará (BRASIL, 2008) e o Decreto Estadual 30.933/2012, que institui o Programa de Estágio para Alunos Egressos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual voltado à Formação Técnica e Qualificação Profissional, entre outros.

Nesta seara, é relevante destacar que a formação de novos profissionais que concluem a Educação Básica requer dos professores conhecimentos fundamentais para atender as necessidades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na educação profissional, logo, requer que o perfil dos professores seja compatível com as exigências nesta modalidade de ensino (CEARÁ, 2012).

A partir destas reflexões, esta pesquisa foi motivada pelos seguintes questionamentos: Qual o perfil dos professores que garante a efetividade das aprendizagens necessárias? E qual o perfil demandado ao formador de profissionais de hoje? Neste sentido, buscou-se com esta pesquisa analisar a formação inicial e continuada dos atuais professores da rede estadual pública nas escolas profissionalizantes do Ceará. A partir destas reflexões, pode-se entender as principais necessidades, que possibilitaram o encaminhamento de novas políticas para formação de professores, afinal, Nóvoa disciplina que a formação contínua do professor precisa “[...] contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente” (Nóvoa, 2002, p. 38). Deste modo, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Ainda, dialogando com Nóvoa (2017), é através de um processo permanente de alinhamento pedagógico através de formação contínua docente, o professor atualiza seu saber, e assim, estabelece mais autonomia, reflete sobre sua prática profissional, através de compartilhamento de experiências pedagógicas, realização de autoavaliação, e análise de processo construtivo do fazer docente e no cotidiano escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A priori, deve ser considerado que todo profissional da educação precisa ter uma formação inicial para atuar como regente em sala de aula. Para compreensão deste processo, cabe aqui, explanar as bases legais para formação inicial de professores:

Desta feita, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Nº 9394/96, em seu artigo 61, traz os critérios necessários para o exercício da docência:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Como se percebe o inciso do Art. 61, inciso IV, os professores que possuem condição de podem ministrar aulas de acordo com seus conhecimentos adquiridos no componente que vai atuar. Este inciso foi inserido pela lei Nº 13.415 de 2017. Porém, este inciso traz uma restrição, “[...] exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36”, também inserido pela mesma lei, no qual especifica o atendimento da "formação técnica profissional".

Ainda na LDB Nº 9394/96, Art. 62, regulamenta A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como

formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal". Também estabelecida pela lei Nº 13.415 de 2017. Logo, a própria legislação educacional da educação disciplina a necessidade de uma formação com competência pedagógica de nível superior. Mais do que isto, no parágrafo 2º deste artigo, ratifica-se a indispensabilidade de formação continuada e capacitação de magistério, sendo de responsabilidade da União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Brasil, LDB Nº 9394/96, Art. 62, § 5º), instituído pela lei Nº 12.796 de 2013 (Brasil, 2013).

Por estes termos, compreende-se que a formação docente vem sendo pontuada de forma evidente nas bases legais, e tem sido um assunto de evidência nas políticas públicas educacionais, especialmente para educação técnica e profissional. Sendo inclusive designado aos Institutos Federais, como instituições de educação superior, para oferta de educação profissional técnica e tecnológica nas diversas áreas do conhecimento, estabelecidos pela Lei Nº 11.892, 29 de dezembro de 2008.

Os conhecimentos para docência, conforme Therrien (1997) são adquiridos no cotidiano em sala de aula, ou seja, quando estão em contato com os alunos é que se encontram com as condições necessárias mínimas para condução do fazer pedagógico. Os professores devem "[...] ser formados criticamente para o exercício da cidadania em resistência às propostas que visam a retirada de direitos da sua categoria" (Fialho; Sousa, 2021, p. 182).

As Resoluções Nº 1 e Nº 2 do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Pleno de 2002 (CNE/CP 2015), Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a duração e a carga horária dos cursos, respectivamente, propor a formação docente, é sabido que esta acontece na escola, através das formações pedagógicas escolas, assim como as extensões complementares de formação continuada.

O saber profissional, de acordo com Therrien (1997) é aprendido na prática, pela experiência, em contato com a realidade do trabalho e com os demais atores sociais, no interior de um grande processo que é a socialização profissional.

O professor deve se sentir preparado para a docência, tanto na administração do conteúdo quanto nas adversidades que possam surgir quando se veem frente a uma turma que é composta por pelo menos 40 alunos, como se tem na rede estadual de ensino do Ceará. (Seduc, CE).

Assim, Paulo Freire argumenta que:

O professor só ensina verdadeiramente, na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se aproxima dele, em que o aprende. Neste caso, ao

ensinar, o professor reconhece o objeto conhecido. Em outras palavras, refaz sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos (Freire, 1996, p. 70).

Portanto, a formação com base técnica, nos cursos de formação dos componentes nos cursos que vão ofertar, dos quais a maioria dos professores possuem graduação, de acordo com Coordenadoria de Educação Profissional, grande parte destes profissionais possuem bacharelado (SEDUC, 2022). Não sendo formados em licenciatura, ou complementação pedagógica, estão aprendendo habilidades pedagógicas na prática.

Nóvoa (1992) nos mostra que a formação docente, associada com a mudança de atitudes dos professores provocam transformações das práticas pedagógicas na sala de aula. Ele defende a formação continuada no próprio âmbito escolar, logo ele diz que,

[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais (McBride, 1989 *apud* Nóvoa, 1992, p. 29).

Neste sentido, o processo formativo docente se faz por meio das experiências práticas associadas aos conhecimentos teóricos contemporâneos, baseado nas atualizações dos currículos, leis, e documentos referenciais para educação. Pelas frases de Freire, em seus estudos em 1965; 1975; 1996, é preciso saber “o que ensinar” e “como ensinar”.

Salienta-se que o processo de ensino e aprendizagem com o contexto em que os alunos estão inseridos, inclusive em observação com a cultura e relação de trabalho em que a sociedade que circundam a escola, de forma a garantir a formação científica e tecnológica dos alunos inseridos no ensino médio em educação profissional.

Na educação profissional, como especificado pela Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), tem-se professores graduados e não graduados. Estes profissionais ora chamados de professores, ora instrutores, de acordo com Centec, estão exercendo docência, sobre isto, Moura (2014) indica que eles são formados em cursos técnicos, tecnólogos, e bacharéis, logo, sem licenciatura. Ao passo que os alunos desta modalidade, também estudam as disciplinas da base comum, com professores licenciados, e que nesta composição na maioria das vezes não dialogam entre si.

Contudo, para que a educação atinja seu papel social, formador e transformador da realidade de um ser, e conseqüentemente da comunidade em que ele está inserido, deve-se buscar um trabalho em equipe, conforme Freire (1993), educadores e cientistas sociais com educandos devem estar caminhando juntos para um trabalho interdisciplinar. A partir de uma conscientização

crítica sobre seu papel na função docente, o professor-educador compreenderá a importância de formar e ser formado.

Ao passo que, a base técnica das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) conta com mais de 1300 professores que atuam nas 121 EEEPs (CEARÁ, 2019). A formação, de acordo com a Coordenadoria de Educação Profissional (COEDP), conta com docentes que são técnicos, graduados, especialistas, mestres e doutores (SEDUC, 2022). A quantidade de docentes depende da quantidade de turmas que as EEEPs têm. Além dos docentes, a base técnica conta com um coordenador de curso, e orientadores de estágio.

Ainda segundo a COEDP, a maior parte dos professores da área técnica possui graduação e especialização, porém uma parte destes professores possui apenas formação técnica. Esta realidade permite uma reflexão sobre a permissividade de atuação docente de nível técnico, sem licenciatura, ou qualquer graduação, sequer complementação pedagógica, que diverge do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina para habilitação docente.

O Estado do Ceará firmou uma parceria entre a Secretaria de Educação (SEDUC) e o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC). A seleção pública é anual, e de responsabilidade do Centec. Para o pleito, a instituição pública editais, providência a organização de documentação, e formalização dos contratos. É o Centec que faz os devidos ajustes que se referem à lotação e pagamentos de proventos dos professores, de acordo com a demanda da Seduc. Os professores são contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho, porém o pagamento é realizado por hora-aula.

A lotação dos profissionais é realizada por semestre, através de uma demanda enviada pelo Seduc, e posteriormente, a secretaria é informada, através de uma planilha a distribuição dos docentes para atender as carências existentes.

De acordo com a COEDP, existem professores apenas técnicos, apesar de uma quantidade menor em relação aos graduados, mas que precisam de uma qualificação urgentemente, especialmente quando se trata de uma modalidade que requer competências específicas, especialmente nos conhecimentos pedagógicos, metodológicos e didáticos.

A partir do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, do Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (Ceará, 2019) e dos ensinamentos de Maurice Tardif, na sua obra: “Saberes Docentes e Formação Profissional”, lançada em 2014, é possível inferir os conhecimentos e estruturas de implementação da educação profissional e tecnológica no Brasil e no Ceará.

Tardif (2014, p. 11) nos mostra que os saberes devem estar relacionados à prática. Para o autor, “[...] saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (*ibid.*).

Nesta seara, ratifica-se a importância de compreender o processo que vem sendo desenvolvido para esta modalidade de ensino no estado do Ceará, bem como as relações com a formação inicial dos professores da base técnica, ademais, conhecer os caminhos e oportunidades para desenvolvimento das formações continuadas, com o fito de buscar conhecer os impactos da realidade de formação dos alunos que hoje concluem sua última etapa da Educação Básica nas Escolas Estaduais de Educação Profissional no Ceará (Ceará, 2008).

A docência é uma das profissões que mais exige dos profissionais cuidados com os fatores emocionais, uma vez que, diversas situações contribuem para o surgimento de doenças psicológicas durante o exercício de suas funções. Salas de aulas com, em média, 40 alunos, que trazem na sua bagagem diversos contextos sociais; cobranças da gestão escolar com os trabalhos burocráticos, tais como, entregas de notas, provas, frequências e registros de aulas; sobrecarga de horário de trabalho, nos quais muitas vezes devem cumprir 300 horas para garantir um melhor padrão de vida, somam algumas das condições que favorecem patologias emocionais, como depressão, ansiedade, insônia, esgotamento físico e mental.

A falta do favorecimento de um ambiente de trabalho saudável, dispondo de estímulos sociais e emocionais, afetam diretamente o ensino e a aprendizagem escolar (Wallon, 2008). Henri Wallon destaca que a afetividade é um dos dispositivos naturais do ser humano que contribui para a aquisição do conhecimento. Um dos principais fatores, segundo o autor, que caracteriza a afetividade é a emoção. Sendo a interação entre os indivíduos e o ambiente em que estão inseridos os meios do aparecimento das mais diversas emoções, positivas ou não (Wallon, 2008).

No ambiente escolar é preciso o estabelecimento de condições emocionais favoráveis para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz, para isto, tanto nas formações docentes quanto na sua prática em sala de aula necessitam promover competências que estimulem a inteligência emocional. Vale ressaltar que, as competências socioemocionais trabalhadas com professores permitem que eles possam conduzir situações difíceis em sala de aula, tais como, um conflito entre os alunos.

Henri Wallon, explica em seu livro: “A Evolução Psicológica da Criança”, a conexão existente entre o desenvolvimento psicológico e o desenvolvimento biológico do ser humano. Para o autor, apesar da cooperação entre os processos de desenvolvimento, ele entende que o desenvolvimento psíquico se sobrepõe em relação ao físico, contudo, reconhece que ambos são recíprocos, já que o indivíduo está em constante contato com o meio em que vive (Wallon, 2008).

O estímulo para uma educação emocional dentro do processo de formação de professores colabora com a autorreflexão, autoconsciência, controle das emoções, autogestão e inteligência emocional (Abed, 2016). Para tanto, faz-se necessário, a partir do formador, a valorização de cada docente como ser social que possui um contexto de vida fora da escola, nos quais também, fazem parte de uma determinada sociedade, além da que compõe dentro da escola (Araújo, 2017).

As formações continuadas de professores devem promover o conhecimento sobre as competências socioemocionais, tanto no viés da sua autogestão, como pelo olhar do discente, de forma que, estes profissionais possam ampliar sua visão sobre crenças, diversidade, atitudes, valores e habilidades da sociedade escolar, conduzindo assim, uma diversificação da sua práxis docente (Libânio, 2004).

A educação através da ação docente tem a importante missão pela formação integral do sujeito, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Neste sentido, reflete que a escola possui função maior do que mera transmissão de conteúdos. E para a formação integral de uma pessoa, faz-se fundamental a promoção de competências e habilidades que estão estabelecidas pela Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017), e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Destaca-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP N° 2/2019, 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.

Nestes termos, percebe-se no tocante a formação do docente que deve promover competências específicas suficientes para o conhecimento sobre os estudantes, e contexto de vida deles. Reforçando que a escola deixa de atuar como mera educação instrucional para uma formação humana, em que requer a educação emocional, a partir da formação do professor.

Ainda pela CNE/CP N° 2/2019, no Art. 4º, parágrafo § 3º, inciso IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. A partir deste dispositivo, os professores, a partir das diretrizes que estabelecem a formação docente, estimulam a boa convivência escolar, de maneira que, seja favorável o estabelecimento do bem-estar, confiança e respeito, que automaticamente, estabelece a educação emocional.

Posto isto, a BNCC (Brasil, 2017) em consonância com a LDB N° 9394/96, explicita os conceitos das competências socioemocionais, entre elas, a competência 7, que conceitua autogestão,

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 9).

Assim como a competência 8, que exprime o autocuidado e o autoconhecimento, a competência 9, que preconiza a cooperação e a empatia, e a competência 10 que expressa a autonomia (Brasil, 2017). Nestes termos, percebe-se que a BNCC ratifica a conexão existente entre a educação emocional com os conhecimentos cognitivos a serem trabalhados na escola. Promovendo, assim, uma educação que vislumbre a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. E para tanto, o profissional, que está destinado a desenvolver esta formação humana, precisa ser formado e capacitado para desenvolver todas as competências necessárias, aprimorando as suas habilidades para que possam ser multiplicadores de novos conhecimentos compartilhados com toda a comunidade escolar (Brasil, 2017).

Ademais, neste capítulo, serão estudados os programas de formação de professores da área técnica que o governo do Estado do Ceará tem ofertado para seus docentes. Os docentes, Karoline Matos Monteiro e José Raulino Chaves Pessoa Júnior, ambos da Universidade Estadual do Ceará, em seu trabalho intitulado por Educação profissional e formação de professores: o caso das Escolas Profissionalizantes do Ceará, explicitam que o Instituto Federal do Ceará ofertou, em 2013, com parceria com a Secretaria de Educação do Estado, dois cursos de especialização, para professores lotados na Escolas Estaduais de Educação Profissional do Ceará (EEEPs), sob o eixo da Hotelaria e Turismo. Este curso teve por objetivo qualificar os professores para garantir um ensino de qualidade, com intuito que se obtenha melhores resultados nas formações dos discentes (Monteiro; Pessoa Júnior, 2013).

Atualmente, a Secretaria de Educação oferta cursos de Formação Continuada de Professores através de uma plataforma *moodle* de ensino a distância, que recebeu o nome de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACED), gerenciado pela Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação à Distância (CODED/CED). Entre outros cursos, *webinars*, seminários, e simpósios, destacam-se os Itinerários Formativos.

Os Itinerários Formativos tem como objetivo promover cursos de formação continuada para os docentes da rede estadual do estado, visando o aprimoramento das práticas educacionais e didáticas, bem como, estimular a pesquisa e a continuidade de estudos de pós-graduação (Brasil, 2017). Neste sentido, o Governo do Estado promove parcerias com as universidades estaduais do estado, ofertando cursos de mestrado e doutorado, exclusivamente aos seus docentes.

Os cursos de formação continuada promovidos pelo AVACED culminam em textos de pesquisas realizadas pelos docentes, que são publicados na Revista DoCentes, edição da Seduc, além da publicação da coleção de livros Educação do Ceará em Tempos de Pandemia. Isto mostra o estímulo da Secretaria em promover a pesquisa e a ciência na educação do Ceará.

Dentre outros cursos de formação destinados aos professores da rede pública do Estado do Ceará, já mencionados os Itinerários Formativos, é válido enfatizar o Foco na Aprendizagem, com enfoque em Língua Portuguesa e Matemática, no qual busca fortalecer as disciplinas através da construção de um material estruturado a ser trabalho na escola, e posteriormente feito avaliações diagnósticas e formativas para análise dos resultados de aprendizagem dos alunos (Seduc-CE).

O curso de formação pedagógica Foco na Língua Portuguesa, busca estudar as matrizes curriculares, citando-as: SPAECE, SAEB, ENEM, para elaboração do material didático estruturado voltado para o ensino nas escolas públicas. O percurso metodológico é composto por 4 eixos da Língua Portuguesa: oralidade, leitura, escrita, e análise linguística. Da mesma forma, o Foco na Matemática busca estudar as matrizes curriculares já citadas, de forma que viabilizem aos docentes uma linguagem matemática mais simples para o aprendizado do aluno, a partir da elaboração de questões pelos próprios docentes (Seduc-CE).

3 METODOLOGIA

A pesquisa traz uma abordagem qualitativa, realizada por meio de questionário eletrônico do tipo *survey*. Esse método de pesquisa, é caracterizado e pode ser definido como uma forma de coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos. O resultado encontrado, desde que o grupo seja representativo da população, pode ser extrapolado para todo o universo em estudo (André, 2010).

Assim, de acordo com Gatti (2008), o uso de métodos qualitativos contribui para o avanço do conhecimento em educação, pois permite compreender os processos escolares institucionais e culturais, considerando o cotidiano escolar. Ao passo que para Wohlin *et al* (2012), pesquisas por *surveys* são realizadas por entrevistas de forma eletrônica para coletar dados em pesquisas qualitativas.

O questionário aplicado traz os seguintes questionamentos: a formação inicial dos docentes; quanto tempo se deu a formação inicial; o período de atuação docente; se os professores possuem pós-graduação, e se tem, em qual nível. Ademais, perguntou-se aos educadores, como eles se constituíram professores da Educação Profissional, e quais os principais desafios nesta modalidade de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da investigação e dos dados obtidos, percebeu-se que existem dois perfis de professores atuantes das escolas públicas de Ensino Médio profissional do Ceará, são os

professores que atuam na base comum curricular, e os professores que atuam na base técnica. Os docentes da base comum possuem formação de licenciaturas, e são profissionais de ensino que se submeteram a concurso público ou seleção simplificada pública. Ao passo que os professores da base técnica são contratados terceirizados.

Ao serem questionados sobre a continuidade dos estudos em pós-graduação, 60% dos professores já são especialistas, 20% estão concluindo, e os demais ainda não possuem esta formação. Apenas um dos pesquisados é mestre em Ciências da Educação. O lapso temporal entre a formação inicial dos docentes contabiliza entre 5 a 11 anos, e os menos atuam na docência entre 5 a 15 anos.

Por fim, quanto ao questionamento sobre como se deu o ingresso na docência do ensino profissional e quais as principais dificuldades, um dos docentes pontuou que, a construção é um processo permanente, devido às várias disciplinas o aumento de carga horária para planejamento seria muito bom, melhoraria a qualidade do ensino.

Analisamos, que este mesmo docente ainda aponta que para minimizar o impacto deste problema, é necessário levar trabalho para casa. As demais respostas não divergem deste profissional, que amplia a problemática no tocante às resistências estabelecidas pelo ensino tradicional e a necessidade de alinhar os conhecimentos teóricos com a necessidade do mercado de trabalho, logo corroboram com a importância da continuidade formativa do professor, seja da base comum ou base técnica profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente estudo, é possível compreender a emergente necessidade de continuidade formativa do docente, em especial na rede estadual de ensino profissional, uma vez que estes profissionais estão atuando para formação de novos profissionais que irão atuar nas mais diversas áreas do conhecimento, bem como, na continuidade de estudos posteriores ao ensino médio.

Outrossim, foi clarividente a percepção dos professores sobre o diálogo que existe entre formação inicial e continuada para o exercício da docência em educação profissional, e as contribuições deste preparo para a sua prática pedagógica. Nesta perspectiva, “[...] o processo de constituição da identidade profissional deve ser, portanto, um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes” (André, 2010, p.174).

Assim sendo, os professores sentem a falta do conhecimento que balizam suas escolhas fora e dentro de sala de aula, as relações com o processo de ensino-aprendizagem, e as relações dos alunos e o mundo do trabalho. Neste contexto, é urgente discussões sobre os perfis destes professores, políticas sobre as formações continuadas dos docentes, e os impasses e dilemas que envolvem a prática pedagógica destes profissionais nas escolas profissionalizantes de nível médio.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**. vol. 24 Nº. 25, São Paulo, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002. Acesso em: 10 de nov. de 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Acesso em: 26 nov. 2024.
ARAÚJO, H. A valorização dos profissionais da educação. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao/.2017> Acesso em: 05 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 mai. 2024.

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.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. **Decreto Nº 30.933, de 29 de junho de 2012**. Institui o Programa de Estágio para alunos e egressos do Ensino Médio da Rede Pública estadual voltados à Formação Técnica e Qualificação Profissional. Diário Oficial do Estado do Ceará. Fortaleza, CE. 2012. Disponível em: <https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto30933-2012.pdf> Acesso em: 15 mai. 2024.

CEARÁ. Lei Estadual Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação das escolas estaduais de educação profissional – EEEP, no âmbito da secretaria da educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Casa Civil, Fortaleza, CE, 23 dez. 2008. Série 2, Ano XI, Nº 245, Caderno 1/3, p. 1.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. de. A formação do pedagogo em reflexão. **Plurais Revista Multidisciplinar**, 6 fialho (3), 171-186. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2021.v6.n3.8600>. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

GATTI, B. A pesquisa e a Didática. **Anais XIV ENDIPE**, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola – Teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MOURA, D.H. A formação de docentes para educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, Brasília, 2014.

MONTEIRO, K. M.; PESSOA JÚNIOR, J. R. C. Educação Profissional e Formação de Professores: o caso das escolas profissionalizantes do ceará. **Inovação & Tecnologia Social**, 1(1), 68–79, (2019). <https://doi.org/10.47455/2675-0090.2019.1.1.198>

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho e formação docente no século XXI**. Youtube. 6 jun. 2017. 1h17min08s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-jlRm>. Acesso em: 10 mai. 2024.

NÓVOA, António. **Autour des mots**. Recherche et Formation, N° 38, 2002.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. In: **Revista Contexto e Educação**. Editora UNIJUI, vol.12, N° 48, 1997.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Petrópolis: Vozes, 2008.

WOHLIN, C.; RUNESON, P.; HÖST, M.; OHLSSON, M. C.; REGNELL, B.; WESSLÉN, A. **Experimentation in software engineering**. Berlin, Springer-Verlag Berlin Heidelberg. 2012

COMPONENTES CURRICULARES DIVERSIFICADOS: experiência de campo na eletiva
educação, saúde e bem-estar na EEMTI Josefa Alves Bezerra

*Diversified curricular components: field experience in elective education, health and well-being
at the EEMTI Josefa Alves Bezerra*

Francisco Karisson Chagas Lima ¹
Josefa Lúcia Morais Silva ²

Resumo:

Este estudo teve como objetivo analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma escola de Ensino Médio em tempo integral, com foco nos componentes eletivos. A pesquisa buscou compreender como esses componentes se aproximam da parte diversificada da BNCC e como as práticas pedagógicas desenvolvidas atendem ao contexto da comunidade escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa, envolvendo a análise documental, observação de aulas e aplicação de questionários. Os resultados indicam que a escola em estudo tem buscado alinhar seus componentes eletivos às diretrizes da BNCC, promovendo a flexibilização curricular e o desenvolvimento de competências socioemocionais nos estudantes. A eletiva "Educação, Saúde e Bem-estar" foi analisada em profundidade, revelando uma prática pedagógica que busca conectar o conhecimento teórico com a realidade dos alunos, abordando temas como saúde, meio ambiente e políticas públicas. A pesquisa com os estudantes demonstrou a percepção da comunidade escolar sobre a importância das condicionantes sociais para a saúde e a qualidade de vida.

Palavras-chave: Itinerários Formativos. Componentes Eletivos. Educação em Saúde.

Abstract:

This study aimed to analyze the implementation of the National Common Core Curriculum (BNCC) in a full-time high school, focusing on elective components. The research sought to understand how these components approach the diversified part of the BNCC and how the pedagogical practices developed meet the context of the school community. To this end, a qualitative and quantitative study was carried out, involving document analysis, class observation and questionnaires. The results indicate that the school under study has sought to align its elective components with the BNCC guidelines, promoting curricular flexibility and the development of socio-emotional skills in students. The elective "Education, Health and Well-being" was analyzed in depth, revealing a pedagogical practice that seeks to connect theoretical knowledge with the students' reality, addressing topics such as health, the environment and public policies. The student survey demonstrated the school community's perception of the importance of social conditioning factors for health and quality of life.

Keywords: Training Itineraries. Elective Components. Health Education.

¹ Especialista em Educação Profissional e Tecnológica. Professor da EEMTI Josefa Alves Bezerra.

² Especialista em Educação e Teatro. Professora da EEMTI Liceu de Iguatu.

1 INTRODUÇÃO

As marcas da implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já começam a ser sentidas nas práticas educacionais de alguns sistemas no Brasil. Por exemplo no aumento no número de instituições ofertando educação em tempo integral ou ampliando as suas ofertas curriculares de modo a contemplar o currículo comum e os componentes diversificados. Apesar da resistência e dificuldades desde 2017 e dos desafios frente a quase 2 anos de educação remotas, a BNCC segue avançando.

Dessa constatação surgiu questionamentos e argumentos para construção desse estudo e conseqüentemente a busca por entender, a partir da experiência com um componente eletivo na EEMTI Josefa Alves Bezerra, escola da rede de educação integral do estado do Ceará, como a escola e o sistema se aproxima da BNCC. E ainda mais, compreender o funcionamento dos componentes diversificados na instituição com uma amostra das práticas educativas desenvolvidas nessa eletiva.

A educação no estado do Ceará tem adotado como política permanente a instituição gradual de um número cada vez maior de escolas no modelo da educação integral, com ampliação de carga horária e de currículo, garantindo espaço para a efetivação das propostas de reformas encaminhadas pela própria BNCC e, para além da base comum curricular, é perceptível a presença de um modelo adaptado dos itinerários formativos, compreendidos como componentes eletivos.

Na instituição são ofertados programas curriculares eletivos a partir da escolha semestral feita por alunos e professores. Vamos focar na eletiva denominada “Educação, Saúde e Bem-Estar”. É preciso entender que na parte diversificada do currículo deve haver a observação das práticas pedagógicas contextualizadas para a efetivação dos conhecimentos propostos no programa de estudo e ainda uma maior interação desses conhecimentos com os problemas e a realidade da comunidade escolar.

Para esse estudo nos deparamos com algumas questões que buscaremos responder a partir da aplicação dos métodos de estudos adotados para a pesquisa. Partindo do questionamento de como a educação integral e, em especial, os componentes eletivos desenvolvidos na instituição se aproximam da parte diversificada instituída na BNCC. E ainda, como as práticas de ensino desenvolvidas na eletiva estudada atende ao contexto da educação na comunidade escolar.

O trabalho objetiva pensar as experiências e práticas educativas de pesquisa e construção do conhecimento na eletiva Educação, Saúde e Bem-Estar e, como resultado dessas práticas, entender a percepção de uma amostra da comunidade escolar sobre as questões de educação e saúde. Diante desses objetivos serão analisados os marcos educacionais que refiram a BNCC e a

metodologia educacional desenvolvida na instituição e ainda uma prática de campo – entrevista – desenvolvida dentro das ações educacionais da eletiva Educação, Saúde e Bem-estar.

Este estudo tem como objetivo analisar como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se manifesta na prática, especificamente na oferta de componentes eletivos em uma escola de ensino médio em tempo integral. A pesquisa busca responder às seguintes perguntas: Como os componentes eletivos se aproximam da parte diversificada da BNCC? E como as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa eletiva atendem ao contexto da comunidade escolar? A relevância deste tema reside na necessidade de compreender como as novas diretrizes curriculares estão sendo traduzidas em ações pedagógicas concretas, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a parte diversificada – Itinerários Formativos

O sistema educacional brasileiro tem sido convidado a passar por mudanças nas suas concepções educacionais nos últimos anos e adotar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um conjunto de diretrizes, normas e currículos unificados que trarão uma reforma no jeito como ofertamos a Educação Básica no país. Vivemos atualmente o movimento de implementação e, de forma gradual os sistemas de educação começam a construir e reformular as suas identidades educacionais à luz da BNCC.

A pesquisadora Alves (2018, p. 46) atenta para a necessidade de que esse processo aconteça com base no diálogo e na construção com toda a sociedade e que “[...] não podemos pensar ser possível mudanças dos processos curriculares sem a efetiva, participativa e criativa presença cotidiana de docentes e discentes, com a adesão de seus responsáveis e de todos os ‘praticantes pensantes’ dos processos escolares [...]”.

Apesar do documento ter tido a construção baseada num processo consultivo e montado a partir de conferências que envolveram municípios, estados e diversas instituições e pesquisadores da educação, ainda há espaço para questionamentos acerca da impossibilidade de garantir um currículo mínimo que fosse capaz de contemplar a diversidade cultural, social e de conhecimentos que compõem a diversidade do Brasil.

Tal documento, não poderia ser diferente, deveria nascer de uma ampla discussão entre o principal triunvirato que atua/depende diretamente nos processos educacionais: professores, pesquisadores e sociedade em geral. O principal problema aludido às críticas sobre o processo de construção desse documento, estava no fato de que um consenso acerca de uma estrutura curricular comum, seria de difícil construção, devido às imensas diversidades culturais e regionais, e, ainda, as grandes dificuldades de polarização acerca

de uma estrutura que dê conta também das diferenças sociais que perpassam o território nacional (Nasário, 2018, p. 20).

A BNCC é dividida em base comum curricular e itinerários formativos. Focaremos agora em tratar dos itinerários formativos por considerarmos a aproximação os componentes eletivos que são objeto do estudo. O documento da BNCC define a importância desses itinerários:

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados” (BNCC, p. 477).

Quando passamos a analisar a política da educação integral no Ceará, e em especial os componentes eletivos, verificamos que a rede se adiantou quando, segundo Neto Júnior *et al.* (2020), o Ceará passou – a partir de 2016 – a ser o segundo estado do Brasil a receber mais recursos do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ministério da Educação e tornar a educação em tempo integral uma política de estado, elevando a cada ano segundo critérios que compreendem o contexto da comunidade escolar o número de instituições que ofertam a modalidade.

Como já ficou claro nas leituras apresentadas até aqui, a rede estadual de educação se adianta na implementação da BNCC quando assume a política da educação em tempo integral e em especial os componentes eletivos. Esses últimos são entendidos por Túlio (2019, p. 40) como:

Atividades eletivas são componentes curriculares que visam desenvolver nos estudantes habilidades diferentes das que habitualmente são trabalhadas nas disciplinas da base comum, como, por exemplo, as competências socioemocionais, bastante valorizadas na atualidade e determinantes para a gestão das emoções, do projeto de vida e dos relacionamentos pessoais e profissionais dos jovens, entre outros relevantes benefícios.

A oferta desses itinerários formativos deve ser dada observando as áreas do conhecimento e ainda a formação técnica profissional. Orientação que é observada quando consideramos a construção do atual catálogo de componentes eletivos da rede estadual de ensino do Ceará. Esse catálogo de eletivas dar subsídios para a rede estadual e as instituições construir os seus currículos que compõem a parte diversificada.

Conceição (2020 p. 60) destaca: “[...] a possibilidade das redes e instituições de ensino, de acordo com a relevância para o contexto local, organizar e oferecer diferentes arranjos curriculares, considerando o currículo básico do Ensino Médio e os itinerários formativos, divididos em cinco áreas do conhecimento. A adoção das eletivas por meio dos sistemas de educação no Brasil, segundo Conceição (2020), serviram como projeto-piloto para iniciar

experiências que direcionassem a instituição da parte curricular diversificada. Deste modo ele destaca:

Entre erros e acertos, as instituições e redes de ensino do país se organizaram para testar e analisar suas possibilidades em termos de itinerários formativos a serem oferecidos a partir do momento em que a BNCC se tornasse obrigatória. Nesse contexto, as disciplinas eletivas representam uma estratégia interessante para avaliar, por exemplo, o nível de aceitação por parte dos estudantes em relação à determinadas temáticas desenvolvidas ou às metodologias de ensino adotadas nessas aulas (2020 p. 61).

A política de educação integral na rede já se apresenta bastante consolidada e nessas instituições instituiu a oferta desses componentes, o que garante o casamento com os itinerários formativos expressos na BNCC. A carga horária semanal dedica 30 horas para o currículo comum e 15 horas para a parte diversificada constituída dos componentes eletivos.

As disciplinas eletivas são desenvolvidas nas escolas em tempo integral a cada semestre e os estudantes podem escolher as vivências de seu interesse. Dessa forma, busca-se estimular o estudante a uma formação completa e para isso eles tem participação efetiva na construção das disciplinas assim como os professores (Junior *et al.*, 2020 p. 50).

As principais bandeiras da parte diversificada é a possibilidade da flexibilização do currículo em contemplar temas regionais e de interesse da comunidade escolar e ainda a autonomia dos alunos na construção da formação mediante os interesses de cada aluno. Assim, “[...] a participação efetiva de todos é importante e necessária para que toda mudança seja mais representativa e significativa para estudantes, professores, funcionários, gestores e comunidade, já que todos fazem parte da comunidade escolar.” (Junior *et al.*, 2020, p. 52).

Na instituição a adoção da política da educação integral e, em especial, dos componentes eletivos estão chegando ao final do segundo ano de experiência. Indicativo de que toda a comunidade escolar passou recentemente por uma grande mudança na sua organização curricular e que ainda estão sendo desenhadas as identidades próprias da instituição frente a oferta e desenvolvimento dos itinerários formativos.

1.2 A eletiva Educação, Saúde e Bem-Estar

Como já mencionado, as eletivas são escolhidas a partir de um catálogo unificado para rede estadual e que é elabora pelas próprias instituições de ensino:

A Secretaria da Educação do estado do Ceará disponibiliza o catálogo de atividades eletivas para o melhor alinhamento dos conteúdos ministrado nas instituições de ensino. As propostas do catálogo foram elaboradas em sua maioria pelos professores das escolas em tempo integral, assim como também por instituições parceiras e especialistas das secretarias do governo do estado (Junior *et al.*, 2020 p. 51).

No início de cada semestre, professores e alunos fazem as escolhas dos componentes eletivos que serão desenvolvidos. Esse processo considera que “As atividades eletivas a serem realizadas no tempo integral devem ser diversificadas e baseadas na cooperação, na expectativa de ampliar o leque de oportunidades de aprendizagem dos estudantes” (Túlio, 2019, p. 40). Finalizado o processo de escolha inicia-se a adaptação curricular dos programas escolhidos tendo como base o catálogo vigente para as eletivas.

A eletiva Educação, Saúde e Bem-Estar, objeto desse estudo, foi uma das eletivas escolhidas para serem desenvolvida no ano letivo de 2021. Consta no grupo de eletivas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias sob a identificação: CNT009 - Educação, Saúde e Bem-Estar. Ancorada nos componentes curriculares Biologia, Química e Ed. Física com o objetivo de “[...] compreender que saúde e bem-estar são fatores fundamentais para a qualidade de vida do ser humano” e com conteúdos e objetos do conhecimento em harmonia com as competências e habilidades da BNCC (Catálogo de Componentes Eletivos 2021).

2 METODOLOGIA

Na tentativa de alcançar respostas que satisfizessem as perguntas norteadoras desse estudo e ainda atender aos objetivos apresentados foi feita a utilização de variados métodos de investigação. Para o entendimento de como a educação integral e em especial os componentes eletivos se aproximam da parte diversificada na BNCC e ainda descrever uma amostra das práticas desenvolvidas na eletiva educação, saúde e bem-estar utilizamos as diversas possibilidades da pesquisa científica compreendida por Fonseca (2012, p. 21) como:

[...] uma atividade voltada para a solução de problemas. Assim, ela parte de uma dúvida ou de um problema, buscando uma resposta ou solução, com o uso do método científico. Pesquisa também é uma forma de obtenção de conhecimentos e descobertas acerca de um determinado assunto ou fato.

Seguindo a construção do conhecimento e na busca de entendimento para as problemáticas que norteiam o estudo foram consultadas as diversas bases bibliográficas que serviram para fundamentar e referenciar a pesquisa. Segundo Fonseca (2012 p. 21) a finalidade dessa prática “[...] é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto[...]” e que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Na caracterização da aproximação dos itinerários formativos com a educação integral e com os componentes eletivos foi utilizada a pesquisa documental que é caracterizado por Fonseca

(2012) como a consulta restrita a documentos na forma escrita ou oral. Na percepção das práticas desenvolvidas na eletiva educação, saúde e bem-estar a pesquisa de campo se mostrou como método mais adequado com a finalidade de “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Fonseca, 2012, p. 23).

Quanto a qualificação da abordagem da pesquisa é presente a intersecção entre o quantitativo e o qualitativo. Fonseca (2012 p. 36) destaca que a união entre “[...] os dois métodos têm a possibilidade de se complementar, oferecendo resultados que possam ser cruzados em diferentes etapas de uma outra pesquisa.” Na abordagem qualitativa foram consideradas “[...] entrevistas, observações, questionários abertos, interpretação de formas de expressão visual como fotografias e pinturas, e estudos de caso. Os procedimentos são interpretativos” (Fonseca, 2012 p. 36).

Para o estudo de uma amostra das práticas desenvolvidas na eletiva utilizou-se da pesquisa descritiva com a transposição do conhecimento produzido na sua execução e ainda do tratamento quantitativo de uma pesquisa na forma de entrevista-questionário desenvolvida na eletiva. Para Fonseca:

Quando uma pesquisa se vale desse tipo de método, ela busca analisar a frequência de ocorrência para medir a veracidade ou não daquilo que está sendo investigado. Esse método utiliza técnicas específicas de mensuração, tais como questionários com respostas de múltipla escolha, por exemplo. Faz uso de cálculos de média e proporções, elaboração de índices e escalas, procedimentos estatísticos (2012, p. 35).

Construído o caminho metodológico e com a fundamentação clara acerca dos aspectos que envolvem o estudo iniciaram-se os tratamentos de dados e análises que culminarão na verificação das hipóteses levantas a fim de satisfazer os objetivos propostos e ainda criar base científica para a continuação e expansão de mais estudos sobre a temática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro objeto de investigação do estudo, definido como a análise da efetivação da parte diversificada da BNCC e sua aproximação com a política da educação integral, em especial com os componentes eletivos, foi constituída da interpretação das bases legais que compõem a modalidade. Ainda, da observação dos relatos das experiências no campo da pesquisa. Na instituição a adoção da política da educação integral e em especial os componentes eletivos estão chegando ao final do segundo ano de desenvolvimento. É notado que o período ainda é bastante curto e não expressa com clareza os impactos da reformulação curricular na comunidade escolar.

Quando nos aprofundamos nas orientações legais para o desenvolvimento da educação integral no Ceará conseguimos identificar facilmente, desde o início na instituição da política educacional, a sua influência e antecipação na adoção da nova Educação Básica expressa na BNCC. Na norma técnica 001/2017 o sistema educacional defende a necessidade de pensar a educação a partir dos projetos de vida e interesses educacionais de cada estudante:

As eletivas precisam dialogar com as necessidades múltiplas dos sujeitos expressas em seus projetos de vida. Nesse sentido, é preciso diversificar os itinerários formativos numa mesma escola, respeitando os interesses, as afinidades com determinados conteúdos curriculares, o desenvolvimento de habilidades artísticas, culturais e esportivas e o aprofundamento de competências básicas de leitura e matemática.

Ao realizar a revisão literária foi possível encontrar estudos que dispunha de avaliações sobre o processo de implementação da base e o apontamento de das adversidades enfrentadas nos sistemas,

No decorrer do percurso de implementação alguns desafios cruciais foram se acentuando, tais como, a formação continuada dos professores, a falta de estrutura física e pessoal das escolas, a resistência de muitos professores, na maioria deles, efetivos que pela falta de compreensão não assumiram a nova proposta, equipe gestora despreparada para uma implementação desta magnitude. (FRASSETO, 2023 p. 52)

No âmbito da instituição buscou-se identificar também como os itinerários formativos estão expressos no Projeto Político Pedagógico (PPP). A parte diversificada é compreendida como uma das dimensões pedagógicas e manifesta ainda total harmonia com as orientações estaduais e da BNCC para construção do currículo diversificado baseado nos interesses e projeto de vida dos estudantes.

Dimensões pedagógicas:

*a) a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo; b) a desmassificação do ensino; c) **itinerários formativos diversificados.***

Cada aluno tem cinco tempos eletivos por semana que visam diversificar o currículo e oportunizar a construção do itinerário formativo de acordo com seus interesses e projeto de vida no decorrer do ensino médio, sendo ofertadas 45 horas/aulas semanais e nove tempos diários com disciplinas da base comum, diversificada e opcional, além de acompanhamento pedagógico. (grifo do autor)

Cabe ressaltar que, como citado anteriormente, na instituição é bastante recente a conversão para a educação integral, fato que merece destaque quando levamos em conta o longo período de aulas remotas que estamos passando devido as formas de prevenção do contágio por covid-19. Esse cenário provoca limitações no pleno desenvolvimento das ações de toda a educação. Deve ser destacado também que todos os sistemas de educação, inclusive a educação integral, têm buscado formas de manter a qualidade educacional. Na sequência veremos como um dos componentes eletivos desenvolvidos foi aplicado superando essas adversidades.

A segunda parte das análises busca relatar uma amostra dos conhecimentos produzidos na eletiva educação, saúde e bem-estar; compreender como o componente eletivo se desenvolve na perspectiva de aproximar o currículo dos problemas da comunidade escolar e, ainda, perceber como o conhecimento desenvolvido dialogou com as ações do V Seminário Biogeografia, evento transdisciplinar que envolve todas as áreas do conhecimento e que busca pensar o papel do indivíduo e da coletividade, frente às questões sociais, ambientais e econômicas.

Seguiremos com um breve relato das metodologias e currículo da eletiva e uma transposição autorizada de um estudo na forma de entrevista realizada pelos alunos. Com essa parte do estudo poderemos lançar um olhar crítico e fomentar o debate sobre uma parte dos resultados de modo a verificar a como o conhecimento produzido impacta e retrata a realidade da comunidade escolar.

Nas aulas foi debatido como os direitos básicos instituídos, principalmente a partir da constituinte de 1988, afetam a nossa qualidade de vida. Diante de inúmeras questões levantadas foi observado que existe uma relação entre essas condicionantes sociais e o adoecimento das populações. Diversas fontes de pesquisas consultadas apontam que quando uma comunidade não tem acesso à água tratada, esgoto e lixo coletado e tratado, acesso a lazer, moradia, renda, alimentação saudável e outros tantos direitos que são negados à maioria da população se evidenciam na vulnerabilidade às patologias, violências e negação aos direitos básicos.

Também foi destaque a importância de ações educativas em saúde de modo a considerar a saúde preventiva, no sentido de que a população adote práticas e hábitos que previnem o adoecimento físico e mental. Em diversos países é reconhecido o campo da educação em saúde como aliada na busca pela qualidade de vida da população no cenário brasileiro conta-se com uma rede assistencial em saúde com diversos equipamentos e que são por vezes mal utilizados causando uma falha no atendimento assistencial básico em saúde.

Outro aspecto muito importante e que foi alvo dos estudos tratou de lançar olhar sobre a nossa relação com o meio ambiente e como por vezes não reconhecemos esse meio como nossa casa e, portanto, como uma extensão de nosso lar, um espaço que nos oferece os recursos de que precisamos para sobreviver. Levantou-se o número alarmantes de patologias que afetam a saúde humana e que tem a suas origens a partir de problemas ambientais que são causadas pelo próprio homem. O uso irresponsável, o consumo e descarte em massa e outras tantas formas que a espécie humana utiliza para explorar os recursos naturais, cenários que foram identificados como ataques a saúde ambiental e que por consequência a saúde humana.

Nesse sentido a eletiva partiu para o campo prático da pesquisa dentro da comunidade escolar para inicialmente entender a percepção de uma amostra da população sobre como eles

enxergam a relação dessas condicionantes sociais com a qualidade de vida desses mesmos indivíduos. Também foi investigar o percentual de uso dos serviços públicos voltados para saúde dentro da comunidade e se esse público reconhece alguma ação das equipes de atenção básica na realização de atividades educativas em saúde.

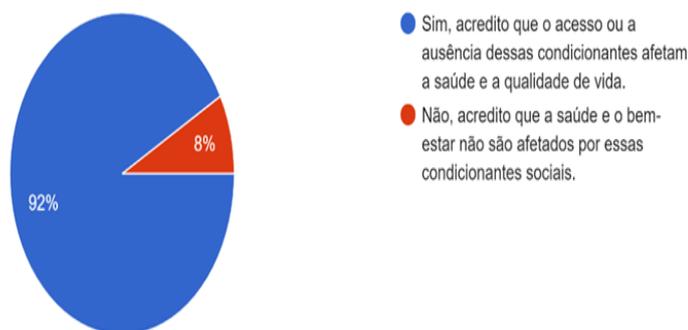
A pesquisa foi realizada entre os dias 1º e 16 de junho de 2021 a partir de um formulário *online* e estruturado com perguntas de múltipla escolha. O início das análises deu-se com a caracterização do grupo estudado. Foram ouvidas 25 pessoas, 60% mulheres e 40% de homens. A faixa etária ficou entre 16 anos para o mais novo e 71 anos o entrevistado mais longo. Quando considerado a escolaridade apenas 28% do grupo possuía o ensino superior completo. Enquanto 60% não haviam concluído a etapa do Ensino Médio.

As perguntas seguintes buscaram traçar um panorama quanto a rede de assistência em saúde predominantemente utilizadas por essas pessoas e a percepção desse grupo quanto a influências dos fatores sociais e de educação em saúde no alcance da qualidade de vida. Iniciamos as perguntas diretas com o intuito de compreender o percentual do grupo que possuíam serviços de planos de saúde.

Perguntamos “Você ou algum membro da família possui plano de saúde ou cobertura de assistência médica hospitalar?” Do grupo, 64% admitiram não ter nenhuma cobertura hospitalar privada. O número acena para a grande demanda de pessoas que dependem diretamente dos serviços públicos em saúde na comunidade. Uma outra pergunta buscou identificar como a comunidade percebe o efeito das condicionantes sociais na qualidade de vida e na saúde.

Perguntou-se, “Você acredita que as condicionantes sociais (acesso à renda, saneamento básico, lazer e cultura) influenciam na sua saúde e na qualidade de vida das pessoas que vivem na comunidade?”. O gráfico abaixo apresenta os dados obtidos:

Gráfico 1 – Você acredita que as condicionantes sociais (acesso à renda, saneamento básico, lazer e cultura) influenciam na sua saúde e na qualidade de vida das pessoas que vivem na comunidade?



Fonte: Autoria própria (2023).

Essa pergunta trouxe dados bem interessantes e que validaram as conversas em aulas sobre como as questões e condicionantes sociais como renda, acesso à cultura, lazer, moradia e alimentação podem influenciar a saúde e a qualidade de vida das pessoas. Diante dessa pergunta 92% dos entrevistados disseram que sim, acreditam que o acesso ou a ausência dessas condicionantes afetam diretamente a saúde e a qualidade de vida das pessoas. O dado serve ainda de alarme para as equipes de saúde e gestores locais pensarem a prevenção e a educação em saúde também a partir da resolução dos problemas de acesso a essas condicionantes.

Das ações pedagógicas da eletiva destacam-se ainda a produção e divulgação de um *podcast* produzido e gravado pelos próprios alunos, promovendo um diálogo sobre a importância da alimentação saudável e da prática regular de exercícios e um encontro dentro das atividades do V Seminário Biogeografia e que foi dedicado a culminar todas as temáticas estudadas e que conversavam com os temas do evento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção das políticas direcionadas pela BNCC para a Educação Básica foram desde o início da homologação do texto final do documento vistas como um desafio muito grande e que exigiria muito diálogo e abertura por parte da sociedade e dos sistemas educacionais de modo a romper com as marcas tradicionais e construir uma nova identidade. Além desse cenário, temos também os contratempos impostos por um período de aulas remotas, consequência de medidas sanitárias de contenção e prevenção da pandemia do covid-19 e que dificultaram ou atrasaram ainda mais a implementação da BNCC.

Ficou evidente também a clara comunicação entre a proposta dos componentes eletivos da educação em tempo integral da rede Cearense de educação e a parte diversificada no novo ensino médio, movimento que certamente garantirá uma transição e implantação mais confortável e fidedigna dos diversos aspectos educacionais que se apresentam na BNCC. Assim o que se analisa é que desde 2017 o estado do Ceara já “executava” uma proposta que dialogaria com a BNCC na sua política de educação.

É preciso refletir sobre esse processo acelerado de adoção da BNCC e ainda sobre as críticas e dualidades que ainda se apresentam nos debates que envolvem o assunto e considerar ainda os aspectos contraditórios que circundam a adoção da BNCC. Essas críticas dão conta do esvaziamento do currículo, a falta de política clara para efetiva da base e por outro lado uma corrente de defende a autonomia dos alunos no direcionamento da construção do conhecimento e

ainda a necessidade de formação ficada nas relações socioemocionais para melhor convivência social e para o mundo só trabalho.

Quanto à prática descrita dentro da eletiva Educação Saúde e Bem-estar fica claro a relação e transposição do conhecimento para entender as problemáticas que assolam a comunidade local. O tema debatido, a investigação realizada com a comunidade e ainda a exploração dos resultados fundamentaram a gravação de um *podcast*, produzidos pelos próprios alunos e que foi divulgado na comunidade escolar, servindo de mecanismo de informação da temática alimentação saudável.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC; 2018. 600 p.

CEARÁ. **Nota Técnica para Escolas de Tempo Integral nº 01/2017.** Organização do mapa curricular, diversificação dos itinerários formativos: eletivas e estratégias de diagnóstico e nivelamento. Fortaleza, CE, 2017.

CEARÁ. **Catálogo de componentes eletivos.** 2021. Fortaleza, CE, 2021a.

CEARÁ. **Projeto político pedagógico da escola estadual de ensino tempo integral Josefa Alves Bezerra.** Jucás-Ceará 2021b.

CONCEIÇÃO, A. L. da. **Geotecnologias aplicadas: relato de disciplina eletiva desenvolvida na educação básica. Geografia por sensoriamento remoto.** Organização: Joceli Augusto Gross [Livro Eletrônico]. – Canoas - RS: Merida Publishers. 2021.

FRASSETO, D. da L. P. Novo ensino médio e o currículo flexível: desafios e possibilidades nas escolas de Santa Catarina. in: **Anais do III Congresso Internacional: Educação, Artes, Cultura E Comunicação.** p. 51. 2023. Joinville, SC.

FONSECA, R. C. V. da. **Metodologia do trabalho científico.** Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

JUNIOR, F. M. dos S.; NETO, J. de C. S.; BEZERRA, M. A. A.; DINIZ, S. B. Disciplinas eletivas ligadas à educação física no ensino médio em tempo integral de Juazeiro do Norte – Ce. **Temas em Educação Física Escolar,** Rio de Janeiro, v.5, n.1, jan./jun. 2020, p. 39-55.

LIMA, F. K. C.; SILVA, J. L. M.; LIMA JUNIOR, G. X. de. Educar pela pesquisa: ensaio sobre a articulação das atividades práticas desenvolvidas no laboratório de ciências. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo,** [S. l.], v. 6, p. e10760, 2024.

TÚLIO, S. B. e. **A gestão das atividades eletivas em uma EEMTI no Ceará: análise dos desafios do processo de implementação no triênio 2016-2018.** Juiz de Fora, 2019.

NASÁRIO, R. G. Análise acerca do enfoque de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente na Base Nacional Comum Curricular. Jaraguá do Sul - SC 2018





Coded/CED - Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância

Rua Dona Iolanda P.C Barreto, 317 Bairro: Jocely Dantas de Andrade Torres

CEP: 62042-270 Sobral/CE

Fone: (85) 3101-3040

