

PIBID^e PRP GEOGRAFIA

ea



FORMAÇÃO DOCENTE

Denis Rocha Calazans
David Wanderley Silva Lins
José Sílvio dos Santos
Murilo Mendonça Souza
André Felipe Alves
Jacqueline Praxedes de Almeida
Cirlene Jeane Santos e Santos
(Orgs.)

Memórias,
investigações
e Práxis Pedagógica



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Denis Rocha Calazans
David Wanderley Silva Lins
José Silvio dos Santos
Murilo Mendonça Souza
André Felipe Alves
Jacqueline Praxedes de Almeida
Cirlene Jeane Santos e Santos
(Organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PIBID E PRP GEOGRAFIA E A
FORMAÇÃO DOCENTE:
memórias, investigações e práxis pedagógica

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2024

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV

Arte da Capa: João Lucas Rodrigues da Silva

Revisão: O Autor, Josemeire Cactano da Silva

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

P584

PIBID e PRP geografia e a formação docente: Memórias, Investigações e Práxis Pedagógica / Denis R. Calazans, David Wanderley S. Lins, José Silvio dos Santos, Murilo M. Souza, André Felipe Alves, Jacqueline P. de Almeida, Cirlene J. S. e Santos (organizadores). – Curitiba : CRV, 2024. 302 p.;

Bibliografia

ISBN Digital 978-65-251-5770-2

ISBN Físico 978-65-251-5772-6

DOI 10.24824/978652515772.6

1. Educação 2. Formação de professores 3. Ensino de Geografia 4. Prática Docente
5. PIBID 6. PRP I. Calazans, Denis R., org. II. Lins, David Wanderley S., org. III. Santos,
José Silvio dos, org. IV. Souza, Murilo M., org. V. Alves, André Felipe, org. VI. Almeida,
Jacqueline P. de, org. VII. Santos, Cirlene J. S. e, org. VIII. Título IX. Série.

CDU 37

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – 370

2024

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV

Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracr.com.br

Conheça os nossos lançamentos: www.editoracr.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFSF)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidade
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidade
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)
- Altair Alberto Fávero (UPF)
Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
Andréia N. Militão (UEMS)
Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
Barbara Coelho Neves (UFBA)
Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
de Três de Febrero – Argentina)
Cristina Maria D'Avila Teixeira (UFBA)
Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Fauston Negreiros (UFPI)
Francisco Ari de Andrade (UFC)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
Inês Bragança (UERJ)
José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
Jussara Fraga Portugal (UNEB)
Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
Mohammed Elhajji (UFRJ)
Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
Najela Tavares Ujje (UNESPAR)
Nilson José Machado (USP)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Sílvia Regina Canan (URI)
Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
Sonia Maria Chaves Heracemiv (UFPR)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
Vera Lucia Gaspar (UDESC)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Este livro foi financiado pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL).



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Os(As) organizadores(as)</i>	

PREFÁCIO	13
<i>Prof. Dr. Givaldo Oliveira dos Santos</i>	

PARTE I MEMÓRIAS E INVESTIGAÇÕES

MEMÓRIAS E SABERES DO PIBID-UFAL NA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE	21
<i>Lúcia de Fátima Santos</i>	

PRP GEOGRAFIA: história e formação docente.....	39
<i>Gabriel Londres Arlota</i>	
<i>Murilo Mendonça Souza</i>	
<i>Jacqueline Praxedes de Almeida</i>	

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: a visão dos/as residentes	63
<i>Thalisson Gabriel Cândido do Nascimento</i>	
<i>David Wanderley Silva Lins</i>	
<i>Jacqueline Praxedes de Almeida</i>	

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ALAGOAS E A VISÃO DOS/AS ALUNOS/AS DA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA.....	79
<i>Sandriely de Melo Rocha</i>	
<i>Antonio Mafficioni Claro da Silva</i>	
<i>André Felipe Alves</i>	
<i>Jacqueline Praxedes de Almeida</i>	

BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO E A RECUSA DA ADOÇÃO DO OBJETO 2 PNLD DE CIÊNCIAS HUMANAS NO IFAL CAMPUS MACEIÓ	99
<i>Ismael dos Santos Silva</i>	
<i>Denis Rocha Calazans</i>	
<i>Jacqueline Praxedes de Almeida</i>	

A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: a visão dos alunos sobre a infraestrutura em uma escola campo do PRP Geografia 121

*Gabriela de Freitas Cavalcante
Taciana Conceição da Silva
Murilo Mendonça Souza
Jacqueline Praxedes de Almeida*

INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA: a visão dos/as alunos/as com deficiência..... 139

*Samuel Nunes da Silva
Benedito Lorangeira de Almeida
David Wanderley Silva Lins
Jacqueline Praxedes de Almeida*

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA 2023: o percurso da participação do Instituto Federal de Alagoas..... 157

*Camile Diquine Vilar da Silva
Iroack Oliveira Costa
José Sílvio dos Santos
Cirlene Jeane Santos e Santos*

PARTE II PRÁXIS PEDAGÓGICA

GEOGRAFIAS NEGRAS: uma contribuição do PIBID Geografia para o combate ao preconceito religioso 177

*Camila Silva Ventura
Denis Rocha Calazans*

PROJETO CENSO DEMOGRÁFICO: relato de experiência no estudo da população nas aulas de geografia no ensino médio 193

*Amanda Maria da Silva
David Matheus da Silva Frade
Denis Rocha Calazans*

O CAPITALISMO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: uma proposta do uso da música como recurso didático 211

*Everaldo Sales de Lima
José Alves da Silva Junior
Murilo Mendonça Souza
Jacqueline Praxedes de Almeida*

CRIAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE GEOGRAFIA: uma experiência do PRP geografia na escola campo.....	231
<i>Julyana Costa Carvalho</i> <i>Nathaly Elana Capitulino</i> <i>André Felipe Alves</i> <i>Jacqueline Praxedes de Almeida</i>	
PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE SOLO NAS AULAS DE GEOGRAFIA.....	245
<i>Yasmin Oliveira da Silva Tenório</i> <i>Denis Rocha Calazans</i>	
VISITA TÉCNICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA DE GEOGRAFIA NO ESTUDO DOS SOLOS.....	259
<i>Thalia Kailane Tavares Calheiros</i> <i>Denis Rocha Calazans</i> <i>Cirlene Jeane Santos e Santos</i>	
ESTUDO DO URBANO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: o Caso Braskem/Pinheiro	271
<i>Anderson Vinnycius Lourenço da Silva</i> <i>Manuele Beatriz da Silva</i> <i>Denis Rocha Calazans</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	287
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	293

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

APRESENTAÇÃO

O processo de formação de novos professores apresenta vários desafios, sendo um deles a superação das dificuldades que desestimulam a escolha da profissão, como a desvalorização social do trabalho do professor, a baixa remuneração e as condições de trabalho. Nesse sentido, os programas de incentivo à docência como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) têm papel importante não só na preparação dos professores, mas também na inserção desses docentes no seu futuro ambiente de trabalho. Para além desses aspectos, esses programas também contribuem com a formação para a pesquisa, fazendo com que os professores em formação encarem o ato de pesquisar como uma ação inerente a sua profissão e importante para a sua prática educativa, já que, nas palavras de Paulo Freire, “o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar”, é, na verdade, fazer com que ele se perceba como tal, pois “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Portanto, o que se precisa é que, em sua formação inicial e continuada, o professor se reconheça como pesquisador.

Este livro traz o resultado de um esforço coletivo de professores em suas várias etapas momentâneas da vida, docente orientadora, coordenadora de área, supervisores, preceptores, pibidianos/as e residentes, para materializar as ações, as descobertas e as experiências que o ciclo 2022-2024 do PIBID e do PRP proporcionaram. Este livro é uma contribuição para os licenciandos e professores de Geografia, mas também para todo aquele que se envereda pelos caminhos da licenciatura, pois busca socializar memórias, investigações e práticas que podem auxiliar na formação de futuros professores.

Este livro tem o mérito de não deixar se perder tantas realizações, que de outra forma talvez ficassem esquecidas em relatórios guardados em algum armário; de contribuir com a autoestima dos professores, pois esses podem ver materializado seu esforço, seu trabalho, sua produção científica, contrariando todo aquele que eventualmente possa ter dito ou pensado o contrário; de conseguir coordenar tantos autores em uma obra coesa, que se propõe a contribuir com outros, que virão depois.

Por fim, se debruçar nas páginas deste livro é conhecer um pouco mais da história dos programas PIBID e PRP, é desvelar alguns aspectos da realidade da Educação Básica e conhecer práticas pedagógicas que podem contribuir com a formação de novos professores e estimulá-los a lutar pela valorização da profissão, pois “ser professor e não lutar é uma contradição pedagógica” (Paulo Freire).

Os(As) organizadores(as)
Novembro de 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PREFÁCIO

É com grande satisfação que apresentamos o prefácio deste livro, uma obra que se propõe a explorar as ricas experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (PRP) na área de Geografia. Este trabalho surge como um reflexo do comprometimento, da pesquisa e da práxis pedagógica desenvolvidos pelos protagonistas desse processo: os bolsistas, supervisores, coordenadores e demais atores envolvidos.

Ao longo das páginas que se seguem, os leitores serão convidados a mergulhar nas memórias construídas, nas pesquisas desenvolvidas e nas práticas pedagógicas implementadas. Este livro não apenas relata, mas compartilha histórias que transcendem a sala de aula, destacando a relevância do PIBID e do PRP como pilares fundamentais para a formação docente em Geografia.

Prefácio da Parte I

Este conjunto de textos oferece uma perspectiva profunda e reflexiva sobre a formação docente, destacando experiências significativas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da UFAL (Universidade Federal de Alagoas) e do PRP (Programa de Residência Pedagógica) na Licenciatura em Geografia. Ao longo das páginas, emerge a memória coletiva construída pelos participantes desses programas, que desempenham um papel crucial na formação de futuros professores.

Memórias e saberes do PIBID-UFAL na constituição da formação docente

O texto inicia revisitando a trajetória do PIBID/UFAL, destacando o comprometimento e a seriedade dos envolvidos na formação docente. A importância da atuação docente baseada em saberes políticos é enfatizada, evidenciando a resistência durante períodos desafiadores. A dimensão sociopolítica permeia os projetos do PIBID/UFAL, promovendo mudanças e ressignificando a docência. O respeito e cumplicidade entre bolsistas e supervisoras são destacados como elementos fundamentais para o sucesso do programa.

PRP Geografia: história e formação docente

O capítulo seguinte aborda os desafios na formação docente, destacando as normativas nacionais e as limitações dos cursos de licenciatura. Apesar dos desafios enfrentados pelo PRP, como a pandemia, sua importância na formação

docente é evidente. O capítulo reforça a necessidade de relatar a memória histórica para compreender o presente e orientar ações futuras, consolidando o PRP como uma prática pioneira.

Contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação do professor de Geografia: a visão dos/as residentes

O terceiro texto destaca a predominância de um pensamento tradicional na formação docente, defendendo a importância da Residência Pedagógica. O programa é apresentado como essencial para proporcionar experiências e relações que contribuem para a formação de professores críticos e problematizadores. Os resultados da pesquisa ressaltam a relevância da Residência Pedagógica na formação docente.

A Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Alagoas e a visão dos/as alunos/as da escola campo do PRP Geografia

O quarto texto aborda a polêmica Reforma do Ensino Médio e seu impacto na comunidade estudantil. Destaca-se a falta de consulta à sociedade acadêmica e aos estudantes durante o processo de reformulação. A pesquisa realizada em uma escola campo do PRP Geografia revela a insatisfação dos/as alunos/as, apontando prejuízos no processo de ensino-aprendizagem e no acesso ao conhecimento.

BNCC, Novo Ensino Médio e a recusa da adoção do Objeto 2 PNLD de Ciências Humanas no IFAL Campus Maceió

O quinto texto aborda a escolha do livro didático no IFAL Campus Maceió, destacando a participação crítica de alguns professores/as na escolha do PNLD 2021. A recusa de parte dos/as docentes em adotar determinados livros é fundamentada na preocupação com a qualidade e na resistência ao que consideram uma descaracterização das disciplinas, alinhada a ideais neoliberais.

A escola pública de tempo integral: a visão dos alunos sobre a infraestrutura em uma escola campo do PRP Geografia

O sexto texto aborda a deficiência na infraestrutura de uma escola pública estadual, evidenciando a necessidade de melhorias em limpeza, espaços de leitura e lazer. Os/as alunos/as expressam clareza sobre a importância de uma infraestrutura de qualidade para a melhoria da aprendizagem.

Inclusão na escola campo do PRP Geografia: a visão dos/as alunos/as com deficiência

O sétimo texto destaca a necessidade de redimensionamento das práticas pedagógicas para incluir efetivamente alunos/as com deficiência. Destaca-se a importância do apoio do NAPNE (Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas) e o papel dos colegas na inclusão escolar. A pesquisa reforça a importância de uma abordagem inclusiva que vá além da garantia de matrículas, buscando a autonomia e aprendizagem de todos/as os/as estudantes.

Olimpíada Brasileira de Geografia 2023: o percurso da participação do Instituto Federal de Alagoas

O último texto destaca a importância das Olimpíadas de Geografia como estímulo ao estudo da disciplina. Ao acompanhar o percurso do Instituto Federal de Alagoas, percebemos como a participação ativa dos pibidianos contribui para ampliar o interesse e envolvimento dos alunos na Geografia.

Nessa **primeira Parte**, em conjunto, esses textos oferecem uma visão abrangente e crítica sobre a formação docente, destacando a importância de programas como PIBID e Residência Pedagógica. Cada capítulo oferece uma perspectiva única, contribuindo para a compreensão dos desafios e potenciais na formação de professores e na educação brasileira como um todo.

Prefácio da Parte II

Neste compêndio de experiências educacionais, somos guiados por uma série de relatos inspiradores que transcendem as barreiras tradicionais do ensino de Geografia. Cada texto oferece uma visão única e enriquecedora sobre como a prática pedagógica pode ser transformadora, rompendo com paradigmas convencionais e ampliando os horizontes do aprendizado.

Geografias Negras: uma contribuição do PIBID Geografia para o combate ao preconceito religioso

O primeiro texto nos convida a refletir sobre a importância do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, destacando a necessidade urgente de combater o preconceito religioso. Por meio de experiências práticas, o PIBID Geografia emerge como um agente de sensibilização, desafiando estereótipos e promovendo a valorização das religiões de matriz africana.

Projeto Censo Demográfico: relato de experiência no estudo da população nas aulas de Geografia no Ensino Médio

No segundo texto, exploramos como projetos associados à pesquisa podem enriquecer o aprendizado em sala de aula. Ao aproximar os alunos de sua própria realidade, o projeto Censo Demográfico destaca a importância de abordagens científicas na construção do conhecimento, promovendo a criticidade e a reflexão sobre temas relevantes.

O Capitalismo nas aulas de Geografia no Ensino Médio: uma proposta do uso da música como recurso didático

No terceiro texto, somos desafiados a repensar a abordagem tradicional das aulas, especialmente no contexto do ensino sobre o capitalismo. A proposta inovadora de utilizar a música como recurso didático destaca a necessidade de métodos envolventes que despertem a curiosidade e a criticidade dos alunos.

Criação do laboratório de ensino de Geografia: uma experiência do PRP Geografia na escola campo

O quarto texto nos transporta para a criação de um laboratório de ensino de Geografia, revelando a importância de transformar a escola em um espaço de pesquisa e investigação. O relato destaca a necessidade de estimular a curiosidade dos alunos e promover uma abordagem interdisciplinar, contribuindo para a construção autônoma do conhecimento.

Produção de material didático para o ensino de solo nas aulas de Geografia

No quinto texto, exploramos os desafios e benefícios da produção de material didático pelos alunos. Este projeto não apenas supera obstáculos práticos, mas também ressalta o valor do processo de criação e integração de sujeitos na construção do conhecimento geográfico.

Visita técnica como prática educativa de Geografia no estudo dos solos

No sexto texto, a visita técnica emerge como uma poderosa ferramenta educativa. A experiência prática oferece aos alunos a oportunidade de explorar conceitos geográficos de forma tangível, enriquecendo sua compreensão da disciplina e promovendo uma aprendizagem mais completa.

Estudo do urbano nas aulas de Geografia no Ensino Médio: o caso Braskem/Pinheiro

Finalmente, o sétimo texto nos conduz a um projeto que envolve o estudo do urbano, destacando como a pesquisa e a abordagem prática estimulam o questionamento crítico dos alunos sobre a realidade. O trabalho destaca a importância de incentivar a formação cidadã e a busca pela verdade nos alunos para a sociedade.

Em conjunto, esses relatos **da Parte II** formam um panorama dinâmico e inspirador da prática pedagógica em Geografia, oferecendo não apenas ideias inovadoras, mas também evidenciando o impacto transformador que uma abordagem criativa e envolvente pode ter no processo educativo. Este compêndio é uma fonte valiosa para educadores, estudantes e todos os interessados no aprimoramento do ensino de Geografia no contexto brasileiro.

As experiências aqui narradas revelam não apenas o esforço acadêmico, mas também o comprometimento social e a busca contínua por práticas inovadoras e reflexivas. Este é um convite à reflexão, à celebração das conquistas e, sobretudo, à inspiração para futuras gerações de educadores da área de Geografia.

Que este livro sirva como testemunho do impacto positivo desses programas na formação de profissionais comprometidos, críticos e apaixonados pelo ensino da Geografia. Que suas páginas inspirem novos horizontes e, acima de tudo, que contribuam para a construção de uma educação da área de Geografia cada vez mais significativa e transformadora.

Prof. Dr. Givaldo Oliveira dos Santos
Diretor do IFAL, Campus Maceió
Novembro de 2023

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Profunda impressão e/ou comercialização

PARTE I MEMÓRIAS E INVESTIGAÇÕES



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

MEMÓRIAS E SABERES DO PIBID-UFAL NA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Lúcia de Fátima Santos

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A história do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) enquanto política de formação de professores na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), assim como em todo o Brasil, é constituída por experiências exitosas, como atesta um amplo e diversificado conjunto de publicações. Essa é uma conclusão que enfatizo recorrentemente em todos os registros acerca de minha longa participação nesse Programa, seja como coordenadora de área (2010 a 2014) ou coordenadora institucional (2016 a 2018), porque, entre outras razões, trata-se de memórias com vivências que impulsionaram mudanças singulares no processo de minha formação docente e de um grupo amplo de professores, sobretudo daqueles em processo de formação inicial. Coletivamente, produzimos ações e reflexões que compreendo com um caráter valorativo edificante, porque foram fundamentadas em casos didático-pedagógicos reais, nos espaços dialógicos constituídos dentro da sala de aula, nas interações efetivas entre docentes e estudantes da universidade e de diferentes escolas públicas.

Neste capítulo, tenho como objetivo abordar acerca de dois momentos de minha participação no Pibid, entrecruzando memórias e saberes sobre a formação docente: no primeiro, tecerei considerações sobre o histórico desse Programa na Ufal do lugar de coordenadora institucional, recuperando a contextualização do período de 2016 a 2018; no segundo, apresento análise de dados de pesquisa¹ sobre as contribuições do Pibid para o letramento docente, observando e problematizando os reflexos do trabalho de formação desenvolvido pelo grupo do curso de Letras-Português. São dados que ilustram a repercussão da história desse Programa, sobretudo na formação dos bolsistas. É um recorte de um amplo banco de dados gerado no decorrer de minha

1 Trata-se do projeto de pesquisa, intitulado **As contribuições do Pibid no processo de letramento de professores de letras**: os reflexos da formação nas práticas de escrita, desenvolvido em estágio pós-doutoral, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, sob a supervisão da Profa. Dra. Raquel Fiad, no período de 2014-2015.

atuação como coordenadora de área, no período de 2010 a 2014. Embora reconheça que os lugares de atuação contemplem papéis distintos quanto às ações e atividades desenvolvidas, como também o espaço de tempo envolve edições diferenciadas do Pibid, há pontos de convergências sobre as concepções que nortearam o trabalho, tanto num plano mais amplo (os subprojetos de todas as licenciaturas) quanto mais restrito (o subprojeto especificamente de uma área), as diretrizes básicas e os objetivos defendidos nos projetos institucionais da Ufal desde as primeiras edições.

1. Memórias do PIBID/UFAL

Diferentes aspectos da constituição histórica do desenvolvimento do Pibid na Ufal já constam em publicações, como Luis (2012); Luis, Santos e Paz (2012); Marques e Santos (2021), Alves *et al.* (2022), entre outras. São registros tanto sobre documentos referentes à criação e implantação do Programa, como também sobre ações e atividades realizadas por diferentes coordenadores, supervisores e bolsistas em licenciaturas distintas, nos projetos desenvolvidos no âmbito da Ufal.

Atendendo às orientações instituídas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o desenvolvimento das ações do Pibid/Ufal em todas as edições foi pautado em contribuições significativas para a formação docente, que se confirmam em Luis, Santos e Paz (2015) e em uma diversidade de registros, produzidos em diferentes gêneros acadêmicos (artigos, capítulos, dissertações, relatórios, Trabalhos de Conclusão de Curso²), porém houve também grandes desafios, às vezes caracterizados com longas tensões, como entre 2015 a 2018. Escolhi relatar aspectos das memórias desse período, porque compreendo como a fase mais desafiadora na história do Pibid. Além disso, tal opção justifica-se por entender que são momentos que desencadeiam redirecionamentos e avaliações acerca das metas, dos objetivos e das ações efetivadas no Programa, seja em nível nacional (MEC, Capes e outras universidades) ou local (Ufal).

Em 2016 estava retomando minhas atividades profissionais após um estágio pós-doutoral, cuja pesquisa desenvolvida abordou as contribuições do Pibid no processo de letramento docente. A realização dessa pesquisa, além de ampliar compreensões em relação ao trabalho realizado durante o período em que assumi a coordenação de área do grupo de Letras-Português (2010 a 2014), também motivou a não me desvincular do Pibid, por considerar um lócus privilegiado de formação docente e de pesquisa. Havia decidido assumir

2 São exemplos da produtividade das ações e saberes do Pibid/Ufal trabalhos como Pereira e Santos (2018), Soares (2016), Santos (2015), Santos e Stela (2012), entre outros.

a condição de voluntária em algum subprojeto. Assim, retomei diálogos com alguns colegas coordenadores e me envolvi com as discussões sobre as indefinições do Pibid naquele momento.

Esse período de tensão foi instaurado desde 2015 e ampliado significativamente no primeiro semestre de 2016. Na Ufal, ainda havia o agravante de o coordenador institucional ter solicitado o desligamento da coordenação no momento dessa crise. Nesse contexto de indeterminações, assumi a coordenação institucional em maio de 2016 com a aprovação dos coordenadores de área, ratificada pela Pró-Reitoria de Graduação. Embora reconhecesse as dificuldades do Pibid naquele momento, havia um engajamento do grupo para enfrentar a situação. Além disso, contava com a colaboração da Pró-Reitoria de graduação, que adotou ações de comprometimento em defesa da permanência do Pibid, como a Moção de apoio ao Pibid, aprovada pelo Conselho Universitário (Con-suni-Ufal) em 16 de fevereiro de 2016, com a seguinte posição:

Artigo 1º – APROVAR e tornar pública a MOÇÃO DE APOIO E PERMANÊNCIA ao PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, que muito tem contribuído para a melhoria da escola pública, o fortalecimento das licenciaturas e a formação de profissionais/trabalhadores da educação do Estado de Alagoas e do Brasil.

Artigo 2º – APELAR para que as autoridades e representantes do Ministério da Educação e da CAPES mantenham o PIBID no orçamento da União, a fim de garantir a sua efetividade.

Essa moção de repúdio e uma diversidade de outros documentos atestam lutas intensas travadas com a Capes pela Ufal e demais instituições de ensino, representadas pelo Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid (ForPibid). Esse contexto de tensão permeou todo o período em que estive no lugar de coordenadora institucional, porque não havia uma decisão da Capes, assegurando, efetivamente, a continuidade do Pibid. Essa insegurança comprometeu o desenvolvimento das ações planejadas e repercutiu no desempenho dos participantes, sendo enfatizada como dificuldades nos relatórios de 2016 e 2017:

O desenvolvimento das atividades no ano de 2016 foi realizado com muitas dificuldades, sobretudo em relação aos problemas decorrentes da indefinição quanto à continuidade do Programa. Esse processo promoveu incertezas e desmotivação devido ao número de bolsas canceladas e à ausência de coordenadores e supervisores em alguns projetos. Muitos bolsistas, diante do quadro de instabilidade, migraram para outros programas e para o mercado de trabalho. Outra dificuldade a destacar decorre da falta de verba de custeio para a realização de atividades, para a participação

dos bolsistas em eventos científicos e reuniões. Essa falta de recurso tem prejudicado a divulgação dos resultados obtidos pelo Pibid e a realização de atividades previstas (Relatório Pibid/Ufal/2016).

A indefinição em relação à continuidade do Programa foi umas das dificuldades evidenciadas por todos os participantes do Pibid-UFAL. Assim como no ano anterior, esse processo promoveu incertezas e desmotivação em todo o grupo (Relatório Pibid/Ufal/2017).

O estresse cotidiano causado pela indefinição da continuidade do Pibid se, por um lado, causava desânimo e frustração, por outro, motivava uma ampla coesão num movimento de intensa mobilização em nível nacional, coordenada de modo incansável pelo Forpibid, que estabelecia contato quase diário com as coordenações institucionais, através de reuniões, de um número expressivo de e-mails e documentos. Além dos documentos enviados à Capes, foi realizada uma variedade de ações cotidianas nas redes sociais, nas universidades, escolas e demais espaços onde fosse possível empreender ações de luta em defesa do Pibid. As hashtags *#ficapibid*, *#porrogapibid*, *#PIBID_sem_cortes_e_sem_interrupção* foram incessantemente repetidas em todas as obstinadas mobilizações. Inclusive, registradas em documentos como a carta-convite, enviada aos deputados federais para aderirem à Frente Parlamentar Mista em Prol do PIBID e PIBID Diversidade, de autoria do Deputado Chico Lopes (CE), criada “como instrumento de diálogo acerca da manutenção dos Programas, análise dos impactos e das perspectivas de melhoria na formação de professores do Brasil e, por conseguinte, na educação brasileira” (Forbipib, 2018, p. 2). Entre outros documentos relevantes, vale também mencionar um abaixo-assinado contendo cerca de 316.811 (trezentos e dezesseis mil oitocentos e onze) assinaturas, enviado pelo Forpibid ao Ministro da Educação. Na Ufal, houve um índice alto de assinaturas pelos 736 participantes do Pibid com bolsas ativas em outubro de 2017 e de outros signatários da universidade e da sociedade em geral.

As intensas mobilizações resultaram em conquistas, como a revogação da Portaria Capes 046/2016, que mudava o enfoque do Pibid e desrespeitava o cumprimento do Edital 061/2013 com vigência até 2018. Após a revogação dessa Portaria, houve retomada do Edital 061/2013, porém ocorreram sérias dificuldades porque a diminuição de verba, o cancelamento de bolsas e, sobretudo, a incerteza sobre a continuidade do Programa são fatores que afetaram o cotidiano das ações do projeto na Ufal e nas escolas. Assim, o número expressivo de mobilizações continuou e, finalmente, em 01 de março de 2018, a Capes lançou o edital 07/2018, cujo cumprimento do calendário previa o início de execução dos projetos aprovados em 01 de agosto de 2018. A Ufal participou dessa e de todas as demais edições do Pibid desde 2007 e, reiterando informação anterior, o desenvolvimento do projeto de cada ciclo repercutiu em contribuições

relevantes na formação docente das diversas licenciaturas, como ilustra a análise de pesquisa sobre letramento docente que apresentarei a seguir.

2. O letramento docente no Pibid

A abordagem sobre o letramento dos professores no Pibid resulta de um trabalho de pesquisa, cujos dados foram produzidos pelo subprojeto de Letras-Português, como já mencionei. Entre as diferentes questões norteadoras do estudo, focalizarei especificamente o modo como os professores apropriam-se da escrita nas práticas de letramento docente³. Para isso, recorri a registros no gênero diário, escritos por três bolsistas, denominadas de Eduarda, Mariane e Sofia⁴, após as experiências vivenciadas nas práticas docentes nas escolas, sob o acompanhamento das supervisoras.

Na análise realizada acerca da escrita das bolsistas no gênero diário – que permite a expressão de um estilo mais favorável à expressão da singularidade (Bakhtin, 2003) – constatamos que, de um modo geral, as bolsistas apropriam-se da escrita com reflexão e domínio dos recursos linguístico-discursivos para expressarem as suas ideias, fazendo uso, de fato, dos “modos culturais da linguagem escrita em suas vidas” (Barton; Hamilton, 2000) enquanto docentes e pesquisadoras. Na extensa cadeia de comunicação que produzem através dos registros nos diários, elas reiteradamente expressam a sua constituição como docentes, marcando-se como sujeitos singulares (Abaurre, Fiad, Mayrink-Sabinson, 1997) em suas reflexões escritas sobre as práticas pedagógicas.

Eduarda, por exemplo, ao produzir sentidos sobre o fazer docente nos registros que documentam suas práticas pedagógicas desenvolvidas na turma em que atuava na escola, apresenta questionamentos, seguidos de alguma afirmação com uma orientação que sugere ser fundamental para a sua prática docente, como neste excerto: “*Trago novamente a questão sobre como o professor trabalha os textos em sala de aula. Acho isso importante, pois se o professor não valoriza a leitura e a interpretação de textos em classe, como o aluno vai aprender a ter gosto pela leitura? Essas são questões que o professor deve levar em conta*”. Nesse trecho final do diário, ela indica o motivo por que está retomando uma questão sobre a qual comentou anteriormente, expressa um juízo de valor e constrói um argumento em tom categórico sobre a conduta que, segundo ela, o professor “deve” assumir (“*Essas são questões que o professor deve levar em conta.*”). Porém, em geral, esse tom categórico acontece na conclusão do diário quando ela se posiciona contrária a uma conduta adotada pela supervisora, como se confirma em outros diários:

3 As abordagens sobre letramento docente ancoram-se nas reflexões de Kleiman (2008; 2007; 2001).

4 Para preservar a identidade das bolsistas, os nomes são fictícios.

E1⁵

“o que não pode acontecer é o professor afirmar que os alunos não sabem ler, sem fazer uma análise cuidadosa do próprio aluno para confirmar ou não tal problema” (**Diário de Eduarda em 06/05/2011**).

“Percebi que a professora ficou muito contente com nosso trabalho, porém ainda acho que ela precisa valorizar a questão da leitura em classe” (**Diário de Eduarda em 14/07/2011**).

É interessante notar que ela reconhece esse modo como se posiciona sobre a prática do outro, demonstrando que usa a escrita com reflexão, conforme declara em outro diário:

E2

“Além dessa situação, gostaria de falar também um pouco sobre o jeito da professora em relação a determinados alunos, marcados por ela como aqueles que nada querem em sala de aula. [...] Não quero ser categórica nas palavras, mas não sei bem como modalizar meu dizer em relação a esse jeito da professora que, no início, parecia preocupada com eles. Mas agora...!! Talvez eu que deva policiar mais o meu olhar, mas é o que estou vendo hoje!” (**Diário de Eduarda em 17/09/2013**)

É possível que essa reflexão tenha sido motivada pela necessidade de justificar a coordenadora que o intuito dela não é ser categórica, porém, naquele caso específico, compreende que não poderia se posicionar de outro modo. Para atenuar a sua posição, afirma uma conduta que adotará a partir de então («*Talvez eu que deva policiar mais o meu olhar*») e retoma a justificativa sobre sua posição incisiva (“*mas é o que estou vendo hoje!*”). A marcação desse trecho final de modo enfático (ela usa o sinal de exclamação) sugere uma posição categórica para reafirmar com bastante certeza e segurança a declaração anterior. Porém, quando finaliza o diário com uma apreciação que corresponde a sua própria prática, Eduarda posiciona-se com uma modalização mais tênue, usando afirmações que remetem a desejos, possibilidades, inquietações, conforme nos seguintes excertos:

E3

“O que eu não quero é que, enquanto professora, minha prática seja vista como algo técnico e mecânico, mas que proporcione alunos críticos que refletem sobre determinados assuntos” (**Diário de Eduarda em 05/05/2011**).

“Um momento que achei pertinente foi sobre a representação da música na vida deles. Porém, percebi que os alunos respondiam de maneira muito superficial. Queria ter aproveitado mais esse momento, instigado

5 E corresponde à palavra excerto.

os alunos a falarem mais sobre essas representações.... Fiquei meio desanimada por não ter conseguido isso! Como eu disse, a sala e o barulho da turma não colaboraram muito para tal feito, embora eu não desconsidere as respostas que surgiram. Sabe qual era meu desejo, Lúcia? Repetir a oficina, rs! Sabe aquela sensação de que poderia ter sido melhor... Foi essa sensação que eu senti, embora o momento não tenha sido ruim. Mas, eu queria repeti-la!” (Diário de Eduarda em 11/06/2013).

Esse modo reflexivo como analisa e se posiciona sobre sua prática docente contrapõe-se ao modo como aprecia a prática do outro, no caso da supervisora, perdendo de vista nessas reflexões as peculiares inerentes a cada sujeito. Assim, ao observar um trabalho que não corresponde a uma prática de ensino sob uma perspectiva crítica, Eduarda inquieta-se e argumenta de forma incisiva. Porém, como lembra Freire (1993, p. 5): “aprendemos também não apenas com o diferente de nós mas até com o antagonico.” Talvez por inexperiência, ela assim como alguns outros bolsistas, ainda não consiga analisar os fatos sob esse viés, compreendendo que as mudanças acontecem de forma processual e, às vezes, muito lentamente, a depender de diferentes fatores e determinações.

Outra marca singular na escrita de Eduarda sobre sua prática docente é a interação que ela estabelece com a coordenadora em vários diários, convocando-a para um diálogo sobre as experiências vivenciadas no dia a dia da sala de aula: “*Como você sugeriu Lúcia, montei os passos de cada atividade (dança, construção de cartazes, etc) e entreguei a cada grupo de forma organizada.*” “*Lúcia, não é que a turma se animou?*”⁶. Essas convocações, em geral, foram apresentadas com bastante entusiasmo e marcadas na escrita com o uso de exclamações e a repetição da última letra do nome da coordenadora: “*Oiiiiiii, Lúciaaa=*”⁷. Registros assim foram observados em diferentes diários, indicando que a interação com a coordenadora acontecia com harmonia, como é possível confirmar em uma das respostas ao questionário de avaliação/2013: “*A interação da coordenadora com todos do grupo é muito boa [...] o tratamento dela com os antigos e novos do grupo sempre é igual (conversa bastante, brinca nos momentos adequados, chama a atenção de todos quando é preciso, orienta bastante, entre outras coisas)*”.

Num dos diários, em que indica bastante euforia, Eduarda se reconhece como um sujeito híbrido (Hall, 2003), assumindo a identidade de professora e de pesquisadora.

6 Diário de Eduarda, em 01/11/2013.

7 Diário de Eduarda, em 04/01/2013.

E4

*Lúcia, que sensação boa perceber que, em sala de aula, não sou simplesmente uma professora (digo isso com todo respeito a quem infelizmente quer ser somente o professor e basta!), mas sou também PESQUISADORA! (iniciante e com uma loooonga caminhada, mas sou!) Sou porque decidi ser... Sou porque quanto mais eu leio, conheço e aprendo, o meu desejo de ser professora-pesquisadora se torna maior. Eu, quando entrei no curso, não tinha nenhuma ideia do que eu queria (a não ser, aprender e dominar a gramática, sabendo utilizar os termos de forma culta e blá, blá, bláblá.... rrsrsrs!!) hoje tenho uma meta... hoje sei onde quero chegar. As experiências que eu vivi e vivo na escola me fizeram acordar: **Eu não estou ali à toa. A minha prática faz efeito! Eu acredito nisso, Lúcia!!=D**⁸ Não sei se pela emoção que eu sinto agora ou por qualquer outra coisa, mas não acho um exagero pensar nisso: como eu seria neste curso, se eu não tivesse entrado no PIBID? Será que esse desejo de ir mais além (além de uma prática fechada, tradicional, estrutural) de fato surgiria em mim? Será que eu saberia o que é ser uma professora-pesquisadora? Talvez eu nem conseguisse refletir sobre isso... Sobre minha futura prática enquanto professora. Essas experiências que eu vivo em sala mexem muito comigo, me inquietam, em certos momentos me tiram o sono, me instigam o desejo de mudança... Não sei se será certo dizer isso, mas só em viver tais coisas eu sinto que o espírito de pesquisador nasce em mim (Diário de Eduarda, em 28/11/2012).*

Nesse diário, ela escreve perguntas retóricas, justifica porque quer constituir-se como professora-pesquisadora⁹, afirma ter respeito por quem não deseja ocupar essa dupla identidade (“*digo isso com todo respeito a quem infelizmente quer ser somente o professor e basta!*”) e crítica a formação desenvolvida no curso de Letras (“*Não sei se pela emoção que eu sinto agora ou por qualquer outra coisa, mas não acho um exagero pensar nisso: como eu seria neste curso, se eu não tivesse entrado no PIBID? Será que esse desejo de ir mais além (além de uma prática fechada, tradicional, estrutural) de fato surgiria em mim?*”). É interessante notar que ela indica que essa escrita acontece com reflexão, porque parece pontuar cada ideia vislumbrando algumas interpretações, por isso antecipa uma resposta. Supostamente, indicando que a coordenadora poderia sugerir que ela tomasse a decisão de forma ponderada, ela explica: “*Não sei se pela emoção que eu sinto agora ou por qualquer outra coisa, mas não acho um exagero pensar nisso*”. Ou seja, trata-se, segundo ela, de uma decisão tomada sem “exagero”, portanto com ponderação.

8 Grifo de Eduarda.

9 Nos encontros de formação do grupo do PIBID/Português, essa reflexão sobre professor-pesquisador foi um dos temas abordados, com base principalmente no livro **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a), organizado por GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete (org.).

Assim como Eduarda, Mariane também afirma identificar-se como professora-pesquisadora e demarca uma posição de questionamento e crítica contínua às práticas docentes que se fundamentam sob uma orientação epistemológica diferenciada daquela defendida e, amplamente discutida, nos encontros de formação do Pibid. Em geral, poucos de seus diários são longos, porém, em quase todos, ela se mostra inquieta, às vezes, indignada com alguns fatos que se repetem no cotidiano das escolas. Entre as três bolsistas, ela é quem mais enfatiza a necessidade de alterar a prática pedagógica de ensino de Língua Portuguesa e, para isso, aprofunda bastante suas abordagens com leituras e análises criteriosas de cada situação. Às vezes seus registros denotam muita ansiedade, porém ela também expressa um grande desejo de alterar a realidade de cada turma em que atua, como fica explícito neste amplo diário:

E 5

“Aqui estou eu para fazer meu primeiro diário em outra escola. Apesar de sentir falta dos alunos dos 9ºs anos da escola em que passei 1 ano e meio, adorei estar imersa em uma nova atmosfera. A turma do 6ºC é enooooorme, são 48 alunos, quase todos frequentes. A turma é tão grande que a sala fica pequena e, em consequência disso, eles sentam em duplas, iguais àqueles filmes americanos antigos. O resultado: mais conversa que o normal. Mas isso não acontece somente pelas bancas... Vou explicar. Hoje foi dia de aula de leitura. A professora entrou na sala, passou uma leitura de 3 páginas do livro, deixou os alunos lendo e veio falar conosco. Os assuntos eram bem relevantes e ficamos sabendo de várias coisas (como, por exemplo, que a maior parte dos alunos tem de 13 a 14 anos, que muitos faltam apenas a 1ª aula, e que o aluno mais ativo – digamos assim – da sala tem uma mãe super presente). No entanto, o momento não era o ideal. Mais uma vez, o resultado foi muita conversa. Apesar disso, os alunos pareciam ler o texto mesmo. O pior foi que, na segunda aula (8h50min) a professora passou uma atividade de 8 questões sem explicação alguma e voltou para conversar conosco. Ao voltar para conversar conosco, ela disse: “Todos os dias a mesma rotina! É muuuita conversa, eles não se interessam... Se vocês viessem todos os dias e ficassem em todas as turmas, veriam que é sempre assim.” Tudo bem, eu compreendo que essa prática faz parte da rotina dela já alguns anos (ou seriam muitos?) e que talvez (ou provavelmente) a formação dela não tenha dado suporte para que ela desenvolva um trabalho mais representativo na vida dos alunos, mas a mim parece óbvio que o motivo de tanta conversa é o fato de os alunos estarem ocupados o tempo todo. Aluno nenhum passa uma aula inteira concentrado na leitura de um conto popular, de 3 páginas, quando tem a oportunidade de pôr em dia as novidades do fim de semana numa conversa com o colega ao lado. Enfim, parece-me que as oficinas serão bastante interessantes para essa turma, principalmente pelo

caráter dialógico delas. Vejo naquela turma um desejo de movimento, sabe, uma necessidade de ter voz, de ter uma relação mais efetiva com a professora. Acredito mesmo que o nosso trabalho fará uma grande diferença nessa turma, principalmente pela oportunidade de “quebrar” essa rotina tão lamentada pela professora. [...] Estou ansiosa para aplicar a oficina e ver a reação deles. Acho que será uma boa parceria tanto com a professora como com a turma. É uma pena o fato de ter que deixá-los assim que a outra professora voltar. Sinto que já comecei a me apegar. Mas fazer o quê, né? Eu já sabia que seria assim. Enquanto fico com eles, darei o melhor de mim e farei de tudo para que dê certo[...]” (Diário de Mariane, em 11/07/2012)

Ao longo desse texto, Mariane pontua criteriosamente a avaliação sobre sua primeira experiência em uma nova escola. Enquanto descreve cada momento, ela constrói uma crítica responsável (“*Tudo bem, eu compreendo que essa prática faz parte da rotina dela já alguns anos (ou seriam muitos?) e que talvez (ou provavelmente) a formação dela não tenha dado suporte para que ela desenvolva um trabalho mais representativo na vida dos alunos*”); também se compromete expressando sua posição (“*Aluno nenhum passa uma aula inteira concentrado na leitura de um conto popular, de 3 páginas, quando tem a oportunidade de pôr em dia as novidades do fim de semana numa conversa com o colega ao lado.*”) e, diante da análise que realiza sobre o fato, já vislumbra possibilidades de alterar aquela realidade (“*Acredito mesmo que o nosso trabalho fará uma grande diferença nessa turma, principalmente pela oportunidade de “quebrar” essa rotina tão lamentada pela professora.*”). Vejo, nesse modo como ela conduz sua reflexão sobre a docência, diferentes indícios de que ela se apropria da escrita com domínio linguístico-discursivo e com bastante reflexão. Depois de provocar uma curiosidade ou expectativa na interlocutora¹⁰ (“*O resultado: mais conversa que o normal. Mas isso não acontece somente pelas bancas...*”), ela pressupõe a responsividade da interlocutora e afirma “*vou explicar*”. E, realmente, faz uma minuciosa explicação, entremeada com posições críticas sobre a conduta adotada pela professora (“*Os assuntos eram bem relevantes e ficamos sabendo de várias coisas. No entanto, o momento não era o ideal.*”) e indica seu desejo de atuação: “*Estou ansiosa para aplicar a oficina e ver a reação deles.*” Mariane, no decorrer do texto, aponta para ações a serem realizadas em relação às observações que registrou, indicando uma caracterização própria de quem concebe o trabalho docente pautado na perspectiva da pedagogia da autonomia, conforme propõe Freire (1998).

Essa apropriação reflexiva da escrita nos registros sobre a prática docente também observei nos diários de Sofia. Há marcas singulares nas reflexões que

10 No caso, a coordenadora de área do grupo de Letras-Português era a leitora imediata dos diários.

produz sobre a sua formação docente. Ela também delimita em seus registros as características que defende, marca com clareza suas posições, porém com críticas um pouco mais tênues do que Eduarda e Mariane em relação às situações do cotidiano pedagógico que se distanciam de práticas reflexivas. Talvez pelo fato de escrever textos literários com frequência, seus diários têm uma caracterização de crônica, principalmente aqueles sobre o Ciclo de leitura. O comprometimento, a responsabilidade e, sobretudo, o entusiasmo ficam evidentes em todos os longos diários que escreve sobre suas experiências docentes no Ciclo, como ilustra o excerto a seguir:

E6

“Na quinta-feira realizamos a segunda etapa do ciclo de leitura e tivemos várias surpresas boas! Primeiro que os alunos já fizeram algazarra, querendo pegar os livros que estavam em cima do balcão antes da hora. Pedimos que eles se acalmassem, pois a devolução e o empréstimo de novos livros seriam feitos no fim da aula. [...] Fizemos um comentário sobre a biblioteca que aparecia no vídeo, relacionando com as que eles conheciam, e então iniciamos a leitura do conto “Atrás da Porta”, de Ruth Rocha, em voz alta. Quando comecei a ler ainda ouvi alguns murmurinhos, mas em pouco tempo o silêncio imperou. Os alunos foram-se deixando contagiar pela história – pude perceber pelo olhar atento de alguns. Nos momentos misteriosos do conto, tentei dar algumas pausas, mudar o tom de voz, e percebi que assim eles iam acompanhando a narrativa com mais interesse. [...] Quando terminamos a leitura, os alunos não quiseram falar logo de imediato, acho que ainda estavam “digerindo” a história, mas aos poucos fomos incentivando-os a comentar o que acharam. Perguntamos se eles gostariam de possuir uma biblioteca, como a da história, dentro da própria casa. A maioria respondeu que sim. Também questionamos se, por acaso, eles descobrissem uma biblioteca “secreta” dentro de casa – como na história – se eles manteriam esse fato em segredo ou contariam logo para alguém (tal como foi o dilema de Carlinhos, personagem do conto). [...] Achei uma graça o fato de os alunos conhecerem os livros uns dos outros, o que deixou claro que eles já haviam discutido sobre as leituras antes mesmo que propuséssemos na aula. No fim da aula foi uma correria, pois tivemos pouco tempo para realizar tudo (apenas uma aula, que não começou na hora certa). Tivemos que anotar muito rapidamente o nome dos alunos e os livros que eles queriam pegar emprestado, pois o outro professor já estava na porta aguardando, e a cada minuto parecia que surgia um novo aluno na fila. Conseguimos emprestar a todos que queriam, pois o professor foi compreensivo, mas na próxima aula creio que teremos que programar melhor o tempo para que tudo seja feito sem correria e com calma. Outra coisa que me alegrou muito, e que já estava esquecendo de contar, foi quando João perguntou se havia algum livro de

poesia dentre aqueles. Prometemos que iríamos buscar alguns na biblioteca para o próximo empréstimo. Aproveitei a ocasião e perguntei aos alunos que estavam próximos se eles gostariam que levássemos uma poesia para o próximo dia do ciclo, e eles responderam muito animadamente que sim. Fiquei super empolgada, pois sempre tive vontade de trabalhar com poesia na sala de aula, e já comecei a pesquisar em alguns autores várias formas para que possamos trabalhar com isso no próximo dia de ciclo. Acho que vai ser bastante interessante. Pensamos, inclusive, que poderíamos trazer alguns daqueles poemas que havia no livro didático – e que eram lindos! – para mostrá-los em uma perspectiva diferente daquelas as quais os alunos estão acostumados” (Diário de Sofia, em 18/07/2013).

Nesse diário, é importante registrar a empolgação de Sofia ao descobrir que os alunos aceitaram “animadamente” a proposta de trabalhar com poesia. Após confessar que esse era um desejo ainda não concretizado, ela imediatamente elabora ações para efetivar a proposta, inclusive sob uma perspectiva diferente de utilização do livro didático (“*Pensamos, inclusive, que poderíamos trazer alguns daqueles poemas que havia no livro didático – e que eram lindos! – para mostrá-los em uma perspectiva diferente daquelas as quais os alunos estão acostumados.*”). É importante destacar nessa declaração como ela demonstra ter segurança sobre a proposta que apresenta, deixando implícito o conhecimento sobre as perspectivas que fundamentam análises do gênero poema e das quais discorda. Por isso afirma que deseja realizar um trabalho com esse gênero no Ciclo de leitura, porém sob uma perspectiva coerente com suas concepções: “*mostrá-los em uma perspectiva diferente daquelas as quais os alunos estão acostumados.*” Desse modo, Sofia, além de sentir-se motivada a desenvolver o trabalho, apresenta o objetivo de proporcionar aos alunos oportunidade para a construção de um olhar para o texto literário diferente daquele que os alunos estavam “acostumados.” Essa proposta de (des)construção, instigando os alunos a produzir ou descobrir outras possibilidades, é um dado que se repete na atuação de Sofia nas atividades do Ciclo.

Outro aspecto que vale enfatizar nesse diário de Sofia é a compreensão dela sobre o barulho e a agitação dos alunos. Ela ratifica uma posição já mencionada em diário anterior de que contraria a caracterização de aula silenciosa e disciplinada, amplamente defendida nas escolas, quando compreende “surpresa boa” a “algazarra” dos alunos no momento de pegarem os livros para leitura (“*Na quinta-feira realizamos a segunda etapa do ciclo de leitura e tivemos várias surpresas boas! Primeiro que os alunos já fizeram algazarra, querendo pegar os livros que estavam em cima do balcão antes da hora*”). Porém, ela compreende também que aula é um

evento que exige momentos de silêncio e organização, por isso, logo após a algazarra, ela solicita que os alunos fiquem calmos e aguardem o momento adequado para realizar a devolução e empréstimo dos livros: “Pedimos que eles se acalmassem, pois a devolução e o empréstimo de novos livros seriam feitos no fim da aula.”

Ainda é interessante observar nesse diário como ela compreenda os momentos de silêncio dos alunos após o término da contação de história (“*Quando terminamos a leitura, os alunos não quiseram falar logo de imediato, acho que ainda estavam “digerindo” a história, mas aos poucos fomos incentivando-os a comentar o que acharam.*”). De forma cuidadosa (“aos poucos”), ela motiva os alunos a sair de um momento de concentração, enquanto “digerem a história”, para uma etapa de discussão, em que eles socializariam a interpretação daquele evento de letramento com os demais participantes do evento.

Essa análise de dados produzidos a partir dos registros de Eduarda, Mariane e Sofia é um recorte muito breve da representatividade das ações do Pibid na formação dessas bolsistas. Assim como elas, vários outros bolsistas se identificaram efetivamente com o trabalho docente à medida que se comprometiam com as atividades do subprojeto. A inquietação que essas bolsistas expressavam, por vezes de modo imaturo nos momentos iniciais da atuação no Pibid, paulatinamente, foi sendo substituída por posições mais criteriosas e seguras, como expressaram na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), produzido com análise de dados sobre práticas pedagógicas realizadas no Pibid. A consolidação desses reflexos da formação que construíram coletivamente no âmbito desse Programa as impulsionou a ingressar em curso de pós-graduação, imediatamente após concluírem a graduação.

3. Considerações finais

A retomada de memórias da trajetória do Pibid/Ufal envolve o trabalho engajado, sério e responsável sobre a formação docente, como evidenciam os registros das bolsistas com autorreflexões que produziram, a partir de interações estabelecidas com coordenadora de área, supervisoras, estudantes das escolas. Esse modo como se concebe a atuação docente nas ações didático-pedagógicas foi um dos argumentos imprescindíveis nas argumentações durante as mobilizações em defesa da continuidade do Pibid. Sob essa perspectiva, em todos os documentos construídos e nas amplas discussões concretizadas no ápice da crise, havia uma voz uníssona no movimento sobre a importância do trabalho realizado. Mesmo se reconhecendo as peculiaridades do projeto de cada instituição, a concepção do fazer docente fundamentado em saberes que contemplam

o caráter político era um dado comum, como explicita a concepção de ensino das bolsistas nos registros nos diários, e assim persiste na atualidade.

Nos projetos das diferentes edições do Pibid/Ufal, a dimensão sociopolítica é ressaltada, ancorando-se as ações formativas na abordagem ação-reflexão-ação. Desse modo, promove-se, nas escolas e no âmbito da universidade, um movimento de mudanças acerca de perspectivas tradicionalmente arraigadas. Assim compreendo a razão por que as bolsistas, sobretudo Eduarda e Mariane, explicitaram um olhar crítico sobre algumas concepções nas experiências nas escolas. Porém, mesmo expressando algumas divergências, havia uma relação de respeito e cumplicidade entre bolsistas e supervisoras. Certamente, esse modo de construir e ressignificar a docência é um dos pilares mais promissores do Pibid.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Bernadete; FIAD, Raquel; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Antonio Alves; MELO, Deywid Wagner de; ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de; PORTO, José Fábio Boia; GAUDENCIO, Júlio Cezar; MOTA, Maria Danielle Araújo (org.). **PIBID/UFAL no contexto do Ensino Remoto Emergencial: vivências, práticas e aprendizagens**. Curitiba: CRV, 2022.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (ed.). **Situated Literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FORPIBID. **Carta Convite para quem se importa com a educação e conhece o PIBID**. Brasília, 18 dez. 2017.

GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 207-236.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Tradução: Tomaz Silva; Guaraciara Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Ângela (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre as práticas da escrita. 7. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

LUIS, Suzana. Da formação à ação: o Pibid-Ufal como processo reflexivo da formação docente e continuada. *In*: LUIS, S.; SANTOS, Lúcia de Fátima; SILVA, Sandra. **Universidade e escola**: diálogos sobre formação docente. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012, p. 15-36.

LUIS, Suzana Barrios; SANTOS, Lúcia de Fátima; PAZ, Sandra Regina (org.). **Universidade e escola**: reflexões sobre práticas pedagógicas no Pibid. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2015.

MARQUES, Leônidas; SANTOS, Lúcia de Fátima (org.). **Universidade e escola**: produção de saberes no cotidiano docente. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

MARQUES, Leônidas; SANTOS, Lúcia de Fátima. **O Pibid/Ufal 2016-2018**: produzindo memórias e saberes sobre a formação docente. *In*: MARQUES, Leônidas; SANTOS, Lúcia de Fátima (org.). **Universidade e escola**: produção de saberes no cotidiano docente. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

PEREIRA, Bruna; SANTOS, Lúcia de Fátima. O Ciclo de Leitura no Pibid: tecendo fios de sentidos com a poesia na Educação Básica. *In*: QUARESMA, Francisco; SIMÕES, Darcília (org.). **Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica**. Campinas: Pontes Ed., 2018, p. 77-104.

RELATÓRIO de atividades do Pibid/Ufal 2016. Maceió: Ufal, 2016.

RELATÓRIO de atividades do Pibid/Ufal 2017. Maceió: Ufal, 2017.

SANTOS, Lúcia de Fátima. **Relatório de Estágio Pós-Doutoral**. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. IEL, Unicamp, 2015.

SANTOS, Lúcia de Fátima. Práticas de leitura no Pibid: construindo espaços de singularidade, responsividade e tática. *In*: QUARESMA, Francisco; SIMÕES, Darcília (org.). **Contribuições da Linguística Aplicada para o professor de línguas**. Campinas: Pontes Ed., 2015.

SANTOS, Lúcia de Fátima; STELA, Paulo Rogério. Ser professor de língua portuguesa na complexidade: resistências e avanços. **Revista Letras-UFSM**, v. 22, p. 133-152, 2012.

SOARES, Maria Vanessa. **A polifonia nas produções escritas de alunos universitários**: reflexões sobre letramento acadêmico. Dissertação (Mestrando em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, 2016.

SOUZA, Jordânia; GAUDENCIO, Júlio; MORAIS, Leila; SANTOS, Lúcia de Fátima. Formação docente e ensino remoto emergencial: experiências didáticas no Pibid/Sociologia. **Diversitas Journal**, v. 7, p. 2216-2086, 2022.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PRP GEOGRAFIA: história e formação docente

Gabriel Londres Arlota
Murilo Mendonça Souza
Jacqueline Praxedes de Almeida

Introdução

Em meio aos principais entraves para o avanço da Educação Básica brasileira está a melhoria na qualidade da formação inicial docente. De acordo com Leite *et al.* (2018, p. 3): “a formação docente é, reconhecidamente, uma ação complexa, sobretudo quando se reflete a respeito do papel do professor, bem como sobre sua função social”. Dentre os inúmeros desafios da formação de professores, destaca-se o de formar profissionais que atendam a uma multiplicidade de demandas emergentes no contexto educacional, especialmente no que diz respeito à escola enquanto *locus* de atuação (Leite *et al.*, 2018).

A respeito destas demandas emergentes, Feldmann (2009, p. 74) afirma que:

formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores. Vivemos em um mundo de incertezas e insegurança. Velhos paradigmas perderam sua força explicativa e agora outros surgem sem, contudo, mostrar ainda sua configuração delineada.

No Brasil, novas atualizações em cursos de formação inicial de professores foram demandadas por força de regulamentos e marcos legislativos que resultaram de debates e estudos desenvolvidos nas últimas décadas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Leite *et al.*, 2018).

Sobre as DCNs de 2015, Oliveira e Silva (2020, p. 7) afirmam que:

mesmo com pontos polêmicos e considerando que a implementação das DCN's para a formação do magistério por meio da adequação dos cursos de formação inicial e continuada se constituíram em um desafio para as

políticas educacionais direcionadas aos professores, uma vez que muitas ações precisaram ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, para que, de fato, as orientações e normatizações ali contidas ganhassem materialidade, as DCNs de 2015 foram, sem dúvida, resultado de amplo e democrático debate nacional e expressaram a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores.

Nesse contexto, impôs-se às instituições formadoras de professores, a partir dos seus cursos de licenciatura, a necessidade de se repensar a formação inicial docente, agora orientada por novos marcos e critérios, exigindo-se, para tanto, novas configurações de cursos e a implantação de novas práticas de formação inicial, que se relacionem efetivamente com as transformações sociopolíticas em andamento, cujos reflexos se fazem sentir na escola e na reorganização de toda a Educação Básica (Leite *et al.*, 2018).

Após o golpe sofrido pela presidente eleita Dilma Rousseff em 2016, o Brasil adentrou em um contexto histórico marcado por retrocessos, esse “novo” cenário reverberou nas políticas de formação de professores. Em 2018, ainda no governo de Michel Temer, segundo Oliveira e Silva (2020), o Ministério da Educação (MEC) divulgou a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Tal proposta, retomou

[...] em grande medida, princípios e medidas contidas na Resolução nº 1, de 2002 do Conselho Pleno do CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação Plena, aprovada ainda no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que teve vigência até 2015. O documento reafirma a formação docente por competência, a necessidade da intensificação dos vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação e a implementação de um sistema de avaliação de curso e de certificação por competências dos docentes.

Essa mudança já era aguardada, pois em dezembro de 2017 havia sido lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Resolução CNE/CP nº 2, que teve por objetivo instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular, no âmbito da Educação Básica, essa Resolução, em seu Art. 17, também determina que os currículos dos cursos de formação docente, tanto inicial como continuada, devem adequar-se à BNCC (Brasil, 2017, p. 11).

No ano de 2018, de acordo com Oliveira e Silva (2020, p. 8),

no início do Governo do presidente Jair Bolsonaro, [...] o Ministério da Educação decidiu conhecer a versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação para Professores. O Ministério informou a necessidade de ter ciência e participar ativamente do processo de formulação da Base e declarou que, após a análise do documento, decidiria se faria modificações. O texto foi recolhido pelo MEC e, depois de alguns meses, com as devidas mudanças, foi aprovado.

Assim, em 20 de dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O objetivo da reformulação da formação docente, segundo Alves e Oliveira (2022), é alinhá-la à BNCC. Segundo Macêdo (2021), até as DCNs de 2015, a formação de professores era orientada pelos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em consonância com a legislação vigente, com foco na relação entre teoria e prática e com a perspectiva de formar um docente com autonomia intelectual. Já na proposta formulada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, a formação de professores

[...] deve ter foco na prática, uma vez que o professor estará sujeito à avaliação a partir dos conteúdos estabelecidos na BNCC. Caracteriza-se então como conhecimento técnico-instrumental e em última instância visa à formação do professor por meio dos conteúdos, métodos de ensino e material didático padronizados e orientados pela BNCC (Macêdo, 2021, p. 61).

Assim, pela BNC-Formação, o professor deixa de ser um profissional pensante e produtor do conhecimento, para ser um “operador de apostilas”, reproduzindo o que está contido nos materiais didáticos para atendimento dos interesses do mercado.

Para além dos desafios apresentados acerca da formação inicial de professores, ainda há, de forma específica, os desafios da formação do professor de Geografia. Segundo Menezes (2018), a formação do professor de Geografia apresenta dificuldades e complexidades próprias, haja vista as especificidades da ciência e sua relação com as transformações socioespaciais em diferentes escalas. De acordo com Silva (2007), é fundamental um olhar mais cuidadoso quanto à formação dos professores de Geografia frente a um mundo que se transforma velozmente, no sentido de se buscar uma formação que esteja adequada aos tempos modernos, pois as recentes mudanças tecnológicas e as novas propostas para a educação do Brasil têm proporcionado novos redimensionamentos à formação do professor.

Frente a essa necessidade, Cavalcanti (2012) afirma ser possível estruturar cursos de licenciatura em Geografia que busquem promover nos licenciandos elementos que os ajudem a construir saberes necessários à atuação docente no cotidiano escolar. Por sua vez, Silva (2015) afirma que o caminho a ser perseguido pelos cursos de licenciatura perpassa por manter o currículo próximo da realidade escolar, por meio da pesquisa em educação, da consolidação dos estágios supervisionados e de ações que desenvolvam atividades no viés da ação educativa, com o intuito de romper as barreiras que separam a universidade e a escola.

Para além dos desafios apresentados, assim como na formação geral de professores, seguindo as mudanças ocorridas no Brasil advindas das mudanças políticas a partir de 2016 e em consonância com as orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos Superiores, é proposta a reestruturação curricular dos cursos superiores (nível graduação) em Geografia.

A primeira proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais de Geografia é lançada em 2020 sob protestos da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e de toda a comunidade geográfica. Mais especificamente, em relação à formação do professor de Geografia, as DCNs reafirmam o teor da formação docente por competência, devendo a formação estar votada para atender à BNCC. Ainda segundo o professor William Simões, docente da Universidade Federal da Fronteira do Sul, as DCNs da Geografia, além de estarem ligadas a uma visão mercadológica da educação, simplificam a atuação do professor, considerando apenas o seu papel em sala de aula, desconsiderando, por exemplo, a atuação docente na gestão educacional, na pesquisa e na extensão (Revisão [...], 2022).

Em meio a tantas mudanças e intensificação dos desafios para a formação docente, incluindo o do professor de Geografia, programas de formação como a Residência Pedagógica se mostraram como pontos de resistência para uma formação inicial de professores crítica, reflexiva e atuante, apesar dos cortes orçamentários e de Editais e Portarias, referentes ao programa, que buscavam impor os retrocessos na formação docente.

Assim, apesar das adversidades, o Programa Residência Pedagógica (PRP), nascido no ano de 2018, no bojo dos retrocessos impostos à educação e à formação docente buscou, através da atuação dos professores do Ensino Superior (orientadores) e da Educação Básica (preceptores), fomentar a formação de profissionais mais bem preparados para lidar com as condições inerentes à atividade docente, favorecer o ingresso e a permanência de estudantes universitários em cursos de licenciatura, além de fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática desses estudantes, de modo a contribuir para

a construção da identidade profissional dos licenciandos da segunda metade dos cursos de formação de professores (Capes, 2023).

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) é uma das instituições de nível superior que desenvolve o programa. A UFAL conta com núcleos do PRP, na maioria dos seus cursos de formação de professores, espalhados entre as unidades de ensino dos *Campi* universitários, na capital e no interior do estado. No ciclo 2022-2024, no âmbito do edital em vigor no período, a UFAL contava com 18 núcleos do PRP, distribuídos nos *Campi* de Maceió, Arapiraca e Delmiro Gouveia (Ufal, 2022).

O curso de Licenciatura em Geografia da UFAL, localizado no Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA) do *Campus* A. C. Simões, em Maceió, participa do PRP, desde o segundo ciclo do programa, por meio da adesão aos editais CAPES nº 01/2020 e CAPES nº 24/2022. O programa tem se consolidado como uma importante ferramenta no amadurecimento profissional dos licenciandos do curso, que têm a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e conhecer a realidade da educação pública alagoana, em meio a seus desafios, deficiências e potencialidades.

Tendo em vista a luta para a superação dos desafios, incluindo o da Covid-19 e o arcabouço de experiências construído ao longo das últimas edições do PRP, o presente capítulo objetiva relatar a história do Programa Residência Pedagógica (PRP) no Curso de Licenciatura em Geografia do IGDEMA.

1. O Programa Residência Pedagógica: História e contribuições para a formação docente

O Programa Residência Pedagógica (PRP) integra, juntamente com os demais programas da CAPES (PIBID, PARFOR e PROEB), a Política Nacional de Formação de Professores, estruturada a partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que prevê em seu Art. 2º que “A CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (Brasil, 2007, p. 1).

A partir da promulgação da referida Lei, segundo Barretto (2015, p. 685), “em 2009 é formulada, no âmbito da CAPES/MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...]”, sendo o referido Programa instituído a partir da Portaria Gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, sendo sua primeira edição lançada através do Edital nº 06 da CAPES de março de 2018 (Brasil, 2018).

O PRP foi criado com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da formação de estudantes de licenciatura, que estejam cursando a partir da segunda metade da graduação, possibilitando que os residentes do programa se envolvam em práticas pedagógicas em salas de aula da rede pública de ensino, enquanto também participam de rotinas administrativas e educacionais (Capes, 2023).

Assim, com o intuito de aproximar a universidade da escola e os futuros profissionais do ambiente de trabalho, o Programa tem somado valiosas contribuições à formação da identidade docente dos residentes, condição que somente é possível através das vivências adquiridas em um contexto real de situações, problemas, desafios e práticas (Capes, 2023; Santos *et al.*, 2022).

Segundo Santos *et al.* (2022, p.22),

O residente, ao imergir nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que tem a possibilidade da construção coletiva dos processos, também garante a sua independência, visando (re)significar o seu conhecimento e exercitar a proatividade frente aos desafios postos.

A imersão dos residentes em escolas públicas permite que eles experimentem a rotina de um professor através das atividades de planejamento e preparação das aulas, do convívio com os alunos, da gestão da sala de aula e da interação com toda comunidade escolar. Nesse sentido, Tardif (2014, p. 11) esclarece que: “[...] o saber dos professores é o saber [...] relacionado com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com a sua relação com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola”.

Assim, com o auxílio de um professor preceptor, os residentes têm a oportunidade de conhecer o cotidiano da escola, as diferentes realidades dos alunos e as demandas da comunidade escolar, situações imprescindíveis para o processo formativo dos professores.

O preceptor, no desempenho de sua atuação profissional, pode ajudar os residentes a estabelecerem relações com outros profissionais da escola, como gestores e funcionários. Essas relações, principalmente com outros professores, também são importantes para o desenvolvimento profissional dos licenciandos, pois permitem que eles troquem informações e experiências com outros profissionais, momento esse essencial no processo de formação inicial pois,

cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (Tardif, 2014, p. 53).

Nesse sentido, o preceptor é o elo dos cursos de formação com a escola, responsável por partilhar seus saberes, por possibilitar a aprendizagem dos residentes com os demais docentes e por acompanhar e orientar esses licenciandos nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

Os residentes, ao discutirem suas experiências com outros profissionais, podem aprender com diferentes perspectivas e desenvolver um pensamento crítico sobre a sua própria prática. Sobre a relação teoria e prática, Freire (1996, p.22) afirma que: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, as trocas que o PRP promove entre a universidade e a escola contribuem para a aproximação entre a teoria acadêmica e a prática docente. Essa articulação é importante para garantir que a formação inicial de professores esteja alinhada às necessidades da Educação Básica e proporcionar as bases essenciais para atender a essas necessidades.

Entre os objetivos do PRP, espera-se que o programa seja capaz de “induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula” (Capes, 2018a, p.1). Nesse sentido, o Docente Orientador é responsável pelo planejamento e orientação dos preceptores e residentes na realização de pesquisas, atuando como possibilitador de oportunidades para que todos os integrantes possam produzir academicamente e compartilhar os resultados obtidos com as investigações realizadas. Dessa forma, busca-se o aprimoramento da formação docente na perspectiva do professor-pesquisador, agregando ao processo formativo dos residentes e preceptores a experiência da pesquisa e da escrita acadêmica, com o intuito de proporcionar a divulgação desses trabalhos através de publicações, sendo essa ação de relevância para suas carreiras.

Essa experiência é fundamental para o desenvolvimento da identidade docente, pois permite aos professores em formação inicial compreenderem as dimensões complexas da profissão e refletir sobre seus próprios valores e crenças educacionais.

A vivência no programa também contribui para a formação continuada dos professores preceptores, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os professores preceptores têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, aprender com os residentes e desenvolver suas habilidades de mentoria. Segundo Tardif (2014, p. 52), “o relacionamento com os jovens professores [...], o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes”, inserindo-se nessa lista os residentes do PRP, são essenciais para a formação dos saberes experienciais dos docentes da Educação Básica envolvidos com o Programa.

2. O PRP no curso de Geografia da UFAL

Desde 2018, o PRP já disponibilizou 105.936 cotas¹¹ para residentes em todo o Brasil, desse total 2.252 foram destinadas para Alagoas e 1.014 direcionadas para a Universidade Federal de Alagoas (Tabela 1).

Tabela 1 – Cotas para residentes autorizada pela CAPES

	2018	2020	2022
Brasil	45.000	30.096	30.840
Alagoas	959	648	645
UFAL	480	264	270
Geografia	24	8	15
Geografia/Maceió	*	8	15
Delmiro Gouveia	24	*	*

Fonte: CAPES (2018b; 2020; 2022); UFAL (2018;2020a;2022)

*Não houve inscrição para Docente Orientador.

Na UFAL, a escolha dos Docentes Orientadores de cada núcleo é feita através de seleção, composta por prova de títulos e análise da proposta do subprojeto. Assim, realizada a seleção dos Orientadores de cada área, estes deverão compor a comissão examinadora da seleção dos preceptores e residentes e, posteriormente, no decorrer dos 18 meses do ciclo, esse Docente Orientador será o responsável por planejar e orientar as atividades dos demais integrantes, preceptores e residentes, de seu núcleo de residência pedagógica.

2.1 A 1ª Edição (2018-2020)

Apesar do primeiro ano do programa ter sido a edição com mais ofertas de cotas, o Colegiado do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), localizado no *Campus A. C. Simões* em Maceió, optou em não participar do programa. Segundo Santos *et al.* (2022), na época, a decisão do Colegiado do curso de Licenciatura partiu do entendimento de que o PRP poderia agravar a desvalorização da carreira docente, já que a ideia formada era de que os futuros residentes iriam, em troca de uma bolsa, substituir os professores das escolas públicas; que iria ajudar a extinguir outros programas já consolidados, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); além de substituir o próprio estágio curricular.

11 Uma cota corresponde a 18 parcelas mensais de bolsa.

Segundo Santos *et al.* (2022, p. 20),

[...] no decorrer da efetivação do PRP, ficou evidenciado o quão tais afirmações realizadas na reunião do Colegiado do Curso de Geografia Licenciatura IGDEMA/UFAL, foram precipitadas e colaboraram para a perda das bolsas, deixando de oportunizar o acesso a essa experiência a professores do IGDEMA/UFAL e da Rede Pública de Ensino; bem como ao conjunto da comunidade da escola-campo a que o Subprojeto Geografia poderia estar vinculado. Em uma reação em cadeia, todos perdemos, a partir do desconhecimento dos professores do curso sobre a organização, as potencialidades e as exigências do programa.

Assim, posteriormente, a concepção do Colegiado se mostrou equivocada, visto que o referido programa não promoveu nenhuma das preocupações explicitadas, ao contrário, o PRP se mostrou, assim como os demais programas da Política Nacional de Formação de Professores da CAPES, um importante instrumento para a formação dos futuros docentes, por oportunizar, através da experiência em sala de aula e no ambiente escolar, a vivência da efetiva relação teoria e prática, suprimindo algumas lacunas que ainda persistem nos cursos de licenciatura.

Assim, nessa primeira edição o *Campus Delmiro Gouveia*, que aderiu ao PRP, usufruiu das cotas referentes a Geografia, sendo o Núcleo orientado pelo Prof. Dr. Rodrigo Pereira, “com 3 preceptores e 24 cotas para residentes e 6 vagas para voluntários, tendo como municípios de articulação: Pariconha e Delmiro Gouveia” (Santos *et al.*, 2022, p.20).

2.2 A 2ª Edição (2020-2022)

Na segunda edição do PRP na UFAL, 4 professores do IGDEMA tiveram suas inscrições homologadas pelo Colegiado do curso para participar da seleção para Docente Orientador (Figura 1).

Figura 1 – Resultado final das inscrições homologadas pelo Colegiado do curso

23	GEOGRAFIA/IGDEMA	KINSEY SANTOS PINTO
24	GEOGRAFIA/IGDEMA	CIRLENE JEANE SANTOS E SANTOS
25	GEOGRAFIA/IGDEMA	GILCILEIDE RODRIGUES DA SILVA
26	GEOGRAFIA/MACEIÓ	JACQUELINE PRAXEDES DE ALMEIDA

Fonte: UFAL (2020b).

Após processo seletivo finalizado, o PRP Geografia do Campus da UFAL em Maceió teve a Prof.^a Dr.^a Cirlene Jeane Santos e Santos como a primeira Docente Orientadora do referido Programa no IGDEMA.

Nesta edição, o processo seletivo dos Docentes Orientadores apresentou imbróglis que ainda não foram esclarecidos em sua plenitude até a data de publicação deste livro. O primeiro resultado da classificação foi contestado através de recursos, que alteraram as notas e classificação dos inscritos. Mesmo após a retificação, outras contestações requisitaram consulta à CAPES e cobranças de esclarecimentos à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e à coordenação do curso de licenciatura do IGDEMA. No decorrer do processo, foram publicados 10 resultados, sendo que em 5 dessas publicações houve a mudança de notas dos participantes e, conseqüentemente, de suas classificações (Ufal, 2020c).

Na edição 2020-2022, houve a inscrição de 3 professores para concorrer a vaga de professor preceptor, o docente aprovado no processo seletivo atuava no Ensino Médio Integrado, sendo assim, todas as atividades desenvolvidas no PRP, durante essa edição, foram voltadas para essa etapa da Educação Básica.

O núcleo foi formado por 1 professor preceptor, 8 cotas para bolsistas e 2 vagas para voluntários, alocados em 1 escola-campo no município de Maceió. Ao longo dos 18 meses de atuação, 14 residentes participaram do programa. À medida em que alguns participantes tiveram que sair do programa por motivos variados, os alunos do cadastro de reserva preencheram as vagas e puderam acompanhar as ações do programa (Quadro 1).

Quadro 1 – Participantes da 2ª Edição do PRP – IGDEMA

RESIDENTES	PRECEPTOR	ESCOLA CAMPO	ORIENTADORA
Bianca da Silva Souza**; Bruna Raphaele de Almeida Omena; Daniel Mendes Dantas; Diego Bezerra; Diva Cristina Barbosa Suruagy; Erion Vieira Teixeira da Silva; José Vitor Albano da Silva; Juliano Pereira Vilas Boas*; Luana Tavares de Souza; Lucas da Silva Souza*; Luiz Gustavo de Lima Patrício; Nathany Lituane dos Santos; Patrícia Conceição Araújo Lima; Shaolin Erik da Silva Santos*.	Denis Rocha Calazans	Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Maceió	Cirlene Jeane Santos e Santos

Fonte: Produzido pelos autores (2023).

* Permaneceu somente no 1º módulo.

** Permaneceu até o 2º módulo.

*** Entrou a partir do 2º módulo.

Essa edição ocorreu em meio à Pandemia de COVID-19, sendo o Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado pela escola campo, o que viabilizou a continuidade das aulas, proporcionando uma experiência completamente nova para os licenciandos. Apesar de ter ocorrido em um formato adaptado às especificidades vividas naquele período, o Programa confirmou a sua importância para a formação docente, tendo ele, mesmo em meio à enorme adversidade

provocada pela pandemia, cumprido seu objetivo de preparar os residentes “[...] para as situações reais e complexas que permeiam o cotidiano da escola e da sala de aula” (Capes, 2023, p.28).

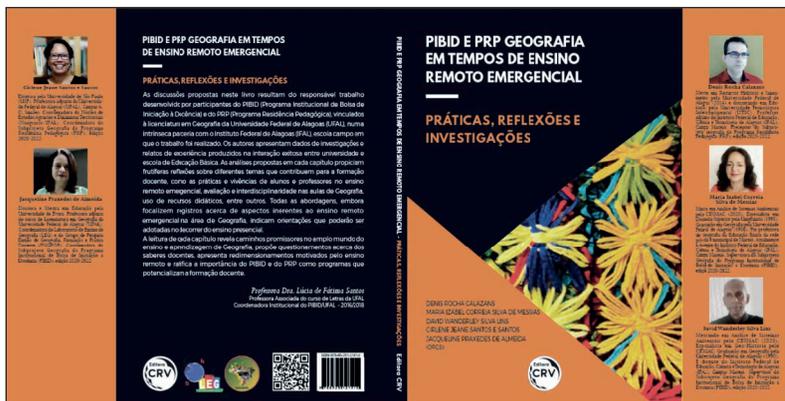
As aulas da escola campo foram organizadas em momentos síncronos e assíncronos, sendo adaptadas ao longo do processo, visando reduzir o tempo de tela durante as aulas e melhor eficiência das atividades. As reuniões com o preceptor e orientadora eram semanais e nelas os residentes faziam atividades de planejamento, estudos dirigidos, elaboração de pesquisas e escrita, também participavam de oficinas e capacitações ofertadas durante programa.

Apesar das dificuldades impostas pela Pandemia de COVID-19, as ações dos residentes, pesquisas e práticas, serviram de base para a construção de produções científicas que foram apresentados em eventos acadêmicos, bem como publicados em anais e livros.

Em relação aos eventos acadêmicos, houve a participação, na modalidade comunicação oral, no I Encontro Luso-brasileiro de Geografia Emocionais, evento internacional no formato *on-line*. Os trabalhos apresentados foram: “Aspectos da interação aluno professor no Ensino Remoto de Geografia”, de autoria do residente Diego Bezerra e do preceptor Denis Rocha Calazans e “Avaliação no ensino remoto: uma experiência nas aulas de Geografia”, de produção da residente Bruna Omena e do preceptor Denis Rocha Calazans.

De forma pioneira na UFAL, o PRP em sua primeira edição no IGDEMA publicou, em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Geografia, o livro “PIBID e PRP Geografia em tempos de ensino remoto emergencial: práticas, reflexões e investigações”, publicado pela editora CRV¹² (Figura 2).

Figura 2 – Capa do livro PIBID e PRP Geografia publicado pela editora CRV

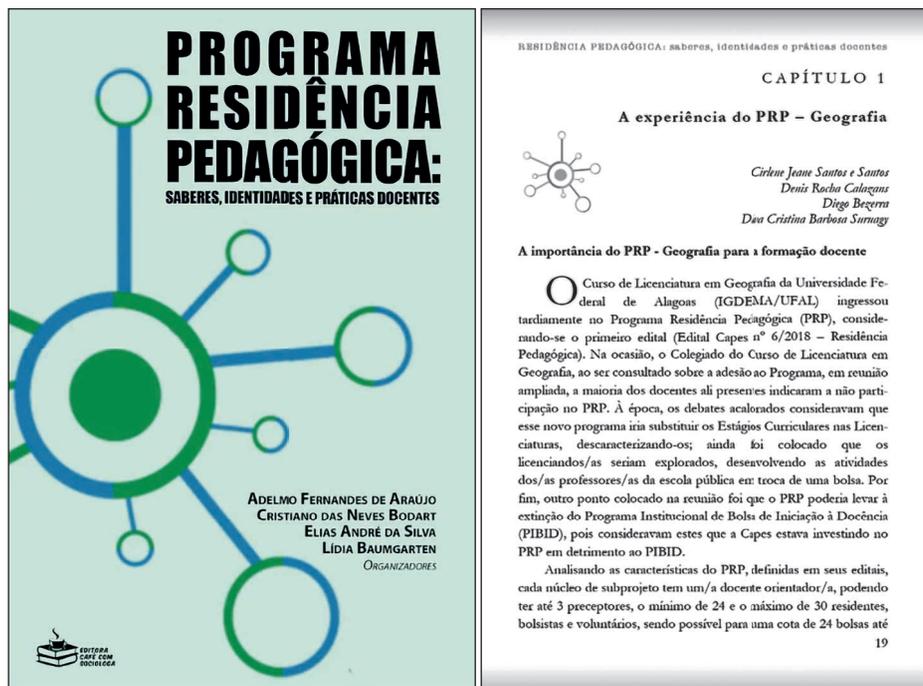


Fonte: Acervo do programa (2022).

12 Link de acesso ao livro no site da editora: <https://www.editoracrvm.com.br/produtos/detalhes/36833-pibid-e-prp-geografia-em-tempos-de-ensino-remoto-emergencial-brpraticas-reflexoes-e-investigacoes>.

O PRP Geografia também participou do livro institucional intitulado: “Programa Residência Pedagógica: saberes, identidades e práticas docentes” publicado pela editora Café com Sociologia, com o capítulo denominado: “A experiência do PRP – Geografia”¹³, de autoria da Docente Orientadora, Cirlene Jeane Santos e Santos, do preceptor Denis Rocha Calazans e dos residentes Diego Bezerra e Diva Cristina Barbosa Suruagy (Figura 3).

Figura 3 – Capa do livro institucional do PRP UFAL e capítulo referente ao subprojeto de geografia



Fonte: Acervo do programa (2022).

Também de forma precursora, o PRP, juntamente com o PIBID, ambos da Geografia, promoveram no mês de encerramento da edição, abril de 2022, o primeiro evento do Núcleo/Subprojeto Geografia da UFAL. O evento foi intitulado: I Seminário PIBID e PRP Geografia: Formação Docente em Tempos de Pandemia (Figura 4), sendo toda a arte de divulgação do evento de criação do pibidianos Diego Rafael C. dos Santos Oliveira.

Nesse período, as atividades acadêmicas já estavam no processo de retorno à presencialidade e o evento pôde ocorrer nas instalações da UFAL,

¹³ Link de acesso ao livro no site da editora: <https://www.editoracafecomsociologia.com/post/residencia-pedagogica>.

mais precisamente no auditório do Centro de Educação (CEDU), que gentilmente, durante 2 dias (12 e 13 de abril de 2022), cedeu o espaço para a realização do evento (Figura 5).

Figura 4 – Cartaz do evento



Fonte: Acervo do programa (2022).

Figura 5 – Realização do I Seminário PIBID e PRP Geografia





Fonte: Acervo do programa (2022).

Mesmo diante de todas as dificuldades impostas pela pandemia; a perda de pessoas queridas, a desigualdade do acesso a serviços essenciais, o desemprego, o prejuízo causado na economia, o descaso e a desobediência quanto à segurança de negacionistas e outros inúmeros problemas que também atingiam aqueles que participaram do programa; esse período foi muito frutífero, proporcionando a todos os participantes a aquisição valiosa e única de conhecimentos profissionais e pessoais.

2.3 A 3ª Edição (2022-2024)

O Edital para a seleção para Orientador/a do PRP da 3ª edição do PRP UFAL foi lançado em maio de 2022 e, no caso do IGDEMA, teve a inscrição de 2 professoras (Figura 6).

Figura 6 – Inscrições para Docente Orientador(a) homologadas pelo Colegiado do curso

8	Jacqueline Praxedes de Almeida	Geografia	DEFERIDO	–
9	Cirlene Jeane Santos e Santos	Geografia	DEFERIDO	–

Fonte: UFAL (20220b).

Nessa edição, o PRP Geografia foi orientado pela Prof^{ta} Dr^a Jacqueline Praxedes de Almeida. Após os processos seletivos para preceptores e residentes, o núcleo foi composto por 3 professores, 15 residentes bolsistas e 2 voluntários, que foram alocados em 3 escolas-campo no município de Maceió. Os 3 preceptores, assim como na edição anterior, atuavam no Ensino Médio, sendo 2 da rede pública estadual e 1 da rede federal (Quadro 2).

Quadro 2 – Participantes da edição 2020-2022 do PRP no IGDEMA

RESIDENTES	PRECEPTOR	ESCOLA CAMPO	ORIENTADORA
Sandriely de Melo Rocha; Sarah Lima Nascimento; Julyana Costa Carvalho**; Elaine Cunha dos Santos; Nathaly Elana Capitulino**; Antônio Mafficioni Claro da Silva**.	André Felipe Alves	Escola Estadual Professor Theotônio Vilela Brandão	Jacqueline Praxedes de Almeida
Samuel Nunes da Silva; Vaniele dos Santos Alves Barbosa; Manoel Batista Ribeiro Neto; Maria Edileusa da Silva*; Benedito Larangeira de Almeida; Dayane santos de Vasconcelos*; Thalisson Gabriel Cândido do Nascimento***.	David Wanderley Silva Lins	Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Maceió	
José Alves da Silva Junior; Juliana dos Santos da Paz*; Gabriela de Freitas Cavalcante; Everaldo Sales de Lima; Taciana Conceição da Silva; Jicelle Vasconcelos Santos*; Gabriel Londres Arlota***	Murilo Mendonça Souza	Escola Estadual Professor Afrânio Lages	

Fonte: Produzido pelos autores (2023).

* Permaneceu somente no 1º módulo.

** Permaneceu até o 2º módulo.

*** Entrou a partir do 2º módulo.

No início desta edição, houve um evento de recepção intitulado “Ciclos em Movimento”, que se deu com a participação de pibidianos e residentes da edição 2020-2022 (Figura 7), recepcionando e trocando experiências com os novatos. A arte do cartaz (Figura 8) do evento foi elaborada pelo pibidiano João Lucas Rodrigues da Silva.

Figura 7 – Pibidianos da edição 2020-2022 recepcionando os novatos



Figura 8 – Cartaz do evento



Fonte: Acervo do programa (2022).

O evento contou com a participação da Coordenação e Orientação dos 2 programas, dos docentes supervisores e preceptores e dos novos pibidianos e

residentes (Figura 9), sendo o momento bastante enriquecedor, no qual, os que estavam chegando, puderam expressar suas expectativas em relação à atuação no programa. Nesse momento, também foram apresentados os supervisores e os preceptores do novo ciclo dos programas, além da realização de um Minicurso “Planejamento e Organização das atividades para o PIBID e PRP”.

Figura 9 – Evento Ciclos em movimento



Fonte: Acervo do programa (2022).

Em julho de 2023, houve a participação de residentes no evento “X Fala Professor(a)” em Fortaleza/CE (Figura 10). Esse encontro promovido pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) é muito importante na articulação e na luta pela defesa do ensino de Geografia e da educação pública.

Nessa 10ª edição, o evento teve como tema: “É preciso estar atento e forte: ensino de Geografia na luta por um projeto democrático popular de Brasil – A AGB ante as contrarreformas neoliberais e os ataques ao trabalho

docente”. Esse momento serviu para reafirmar o compromisso da classe com a defesa da educação e da democracia.

Figura 10 – Residentes participando do X Fala Professor(a)



Fonte: Acervo do programa (2023).

Foram aprovados 4 trabalhos desenvolvidos no programa, estando eles elencados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Trabalhos aprovados e apresentados no X Fala Professor(a)

Título do Trabalho	Residentes Autores	Preceptor Orientados e co-autor
A visão dos alunos do ensino médio da escola campo do PRP Geografia sobre <i>fake news</i> .	Manoel Batista e Vaniele dos Santos Alves Barbosa Ribeiro Neto	David Wanderley Silva Lins
Ações do Programa Residência Pedagógica – Geografia na Elaboração do Plano de Implementação do Laboratório de Ensino de Geografia na Escola-Campo.	Julyana Costa Carvalho e Nathaly Elana Capitulino	André Felipe Alves
Ações do Programa de Residência Pedagógica – Geografia a partir da abordagem de estudos étnico-raciais na escola campo Theotônio Vilela Brandão, Maceió – AL.	Sarah Lima Nascimento e Elaine Cunha dos Santos	
Participação dos residentes do programa de Residência Pedagógica – Geografia nas discussões sobre os impactos do Novo Ensino Médio na escola campo, no Município de Maceió-AL.	Antonio Mafficioni Claro da Silva e Sandriely de Melo Rocha	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Pela inexistência de ajuda de custo, tanto por parte do Programa como pela UFAL, para que os residentes pudessem viajar para apresentar os trabalhos, apenas 2, dos 4 trabalhos aprovados, foram apresentados, sendo eles os elaborados por Julyana Costa Carvalho e Nathaly Elana Capitulino e por Antônio Mafficioni Claro da Silva e Sandriely de Melo Rocha, ambos com a participação do preceptor André Felipe Alves.

Em agosto de 2023, os residentes participaram do Seminário Integrado de Socialização das atividades do PIBID e PRP-AL. Esta foi mais uma ocasião em que os residentes puderam compartilhar as vivências da atuação na docência nas redes públicas de Alagoas. O Seminário teve como tema: “A construção profissional docente: PIBID e PRP como potencializadores da formação e reflexão sobre a prática”. O Evento também foi um momento de aproximação e integração entre os participantes do programa (Figura 11).

Figura 11 – Grupo do PRP Geografia participando do Seminário Institucional



Fonte: Acervo do programa (2023).

Na 3ª edição, o início do segundo módulo do programa foi conturbado pela greve dos servidores da educação de Alagoas. A greve se deu para pressionar o governo do Estado a implantar reajuste de 14.95% a todos os cargos e níveis da categoria. A decisão da greve foi tomada em Assembleia do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Alagoas (Sintea), tendo início no dia 24 de agosto de 2023 e se estendeu até o dia 06 de setembro do mesmo ano. Durante esse período, o calendário de atividades teve que ser modificado, passando os encontros com os núcleos a serem realizados de forma remota e as atividades de forma assíncrona.

Após o período de greve, puderam ser retomadas as atividades presenciais nas escolas e com a participação efetiva dos residentes nas aulas e demais atividades escolares (Figura 12).

Figura 12 – Residentes em atuação nas escolas



Fonte: Acervo do programa (2023).

Assim como na edição 2020-2022, na 3ª edição, os residentes foram orientados pelos preceptores e coordenação para a construção de textos acadêmicos com os relatos das experiências e pesquisas desenvolvidas no programa, material esse que compôs a atual obra, 2º livro do núcleo de

Geografia do *Campus* Maceió, sendo esse histórico um dos capítulos que compõe essa coletânea.

3. Considerações finais

Os desafios para a formação docente são muitos, fazendo parte desse rol as normativas nacionais que orientam e/ou determinam como se dará esse procedimento. Também se inclui nesse processo a visão e a estrutura dos cursos de licenciatura que, na maioria das vezes, não consegue ofertar aos seus discentes uma formação que os aproximem da realidade da Educação Básica.

Nesse panorama, programas como o Residência Pedagógica se fazem essenciais para amenizar ou suprir as lacunas de uma formação docente ainda apartada da relação teoria e prática e carente de um pensamento que favoreça uma formação voltada para preparação de professores da Educação Básica, que sejam produtores do conhecimento.

O PRP, apesar do seu pouco tempo de existência na licenciatura em Geografia do IGDEMA e de ter vivenciado em sua primeira edição os dilemas e desafios da Pandemia de COVID-19 e, por consequência, do Ensino Remoto Emergencial, demonstrou sua importância para a formação docente, bem como deu exemplos de pioneirismo, principalmente no que se refere à produção acadêmica, sendo esta obra, que este capítulo compõe, uma mostra da consolidação dessa prática.

Assim, relatar a memória *histórica* é fundamental para compreendermos o presente, bem como para planejar ações futuras. Relatar e registrar o nascedouro e a evolução do PRP no curso de Geografia da UFAL, faz-se necessário como uma possibilidade de nortear o processo formativo dos licenciandos, bem como para ajudar na construção da identidade docente dos futuros professores.

Contar essa História é possibilitar aos docentes em formação uma visão mais ampla e mais crítica do seu processo formativo, é partilhar conhecimentos, é ajudar a traçar caminhos exitosos é, portanto, contribuir com o futuro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise dos textos oficiais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20537/209209217176>. Acesso em: 17 out. 2023.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 62, p. 679-701. jul./set., 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria gab nº 38**: Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 28 fev. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 18 set. 2023.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 1 out. 2023.

CAPES. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Resultado final da primeira e segunda etapas de seleção. CAPES: Brasília, mar. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/29052018-resultado-final-edital-6-2018-residencia-pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Edital nº 1/2020 – Anexo. Anexo III Tabela de Cotas de Bolsas de Residente por Região/UF. CAPES: Brasília, jan. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-anexos-pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

CAPES. **Programa Residência Pedagógica**. Chamada pública para apresentação de projetos institucionais edital 24/2022. Anexo I Tabela de Cotas de Bolsas de Residente por Região. CAPES: Brasília, abril. 2022. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692826_EDITAL_24__ANEXO_I.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

CAPES. Viver a escola: Residência Pedagógica é espaço de participar dos processos decisórios, da organização, e compreender como a escola funciona. **CAPES em Foco**, Brasília, v. 4, p. 28-30, jul. 2023 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/revista-capes-em-foco/edicao-n-4-2023>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

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

LEITE, Eliana Alves Pereira; RIBEIRO, Emerson da Silva; LEITE, Kécio Gonçalves; ULIANA, Marcia Rosa. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p.721-737, jul./set., 2018.

MACÊDO, Renata Márcia de. **A educação de jovens e adultos em questão**: Reflexões sobre a formação e a atuação de professores de uma escola pública de Cacimba de Dentro-PB. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Campina Grande, 2021.

MENEZES, Priscylla Karoline de. A formação do professor de Geografia e os desafios da docência no ensino superior. *In*: FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA, 9., 2018, Caldas

Novas. **Anais** [...]. Goiania: C&A Alfa Comunicações, 2018. Disponível em: https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/ANAIS_NEPEG_COMPLETO.pdf. Acesso em: 10 de out. 2023.

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de; SILVA, Carlos Diogo Mendonça da. Formação de professores em tempos de retrocesso: o que dizem os documentos oficiais?. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Centro de Convenções, 2020. p. 1-11. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA1_ID4008_04082020103214.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

REVISÃO das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Geografia. Câmara dos Deputados, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tDuAZvfur3w>. Acesso em: 16 out. 2023.

SANTOS, Cirlene Jeane Santos. CALAZANS, Denis Rocha. BEZERRA, Diego. SURUAGY, Diva Cristina Barbosa. A experiência do PRP – Geografia. In: ARAÚJO, Adelmo Fernandes de *et al.* (org.). **Programa Residência Pedagógica: saberes, identidades e práticas docentes**. Maceió: Café com Sociologia, 2022. p. 19-40.

SILVA, Mádson Francisco da. Desafios e perspectivas para a formação e a prática docente na contemporaneidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Eventos Científicos e Editora, 2015. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA4_ID3265_08092015051329.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA, Valdenildo Pedro da. A formação do professor de Geografia na era da informação. **Geosul**, Santa Catarina, v. 22, n. 43, p. 168-198, 2007.

TARDIF, Maurice. **Sabres docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFAL. **Edital nº 22/2018**. Seleção de residentes – Residência Pedagógica – UFAL. 2018. Disponível em: <https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-ufal/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-ufal-3/view>. Acesso em: 1 set. 2023.

UFAL. **Edital nº 31/2020** – Seleção de Residentes (Cadastro de Reserva) para o Programa de Residência Pedagógica – UFAL. 2020a. Disponível em: <https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica/view>. Acesso em: 1 set. 2023.

UFAL. **Seleção de Docente Orientador** – Programa de Residência Pedagógica 2020. Edital nº 02/2020. Inscrições Homologadas pelo Colegiado do Curso. 2020b. Disponível em: <https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-docente-orientador-programa-de-residencia-pedagogica-1/resultado-final-da-homologacao-das-inscricoes/view>. Acesso em: 3 set. 2023.

UFAL. **Seleção de Docente Orientador** – Programa de Residência Pedagógica – 2020. 2020c. Disponível em: <https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-docente-orientador-programa-de-residencia-pedagogica-1>. Acesso em: 22 out. 2023.

UFAL. **Edital nº 67/2022**. Inscrições para exame de seleção estudantes residentes bolsistas e colaboradores e cadastro reserva para o Programa de Residência. UFAL: Pró-Reitoria de Graduação, 2022. Disponível em: <https://editais.ufal.br/graduacao/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica-4/selecao-de-residentes-programa-de-residencia-pedagogica/view>. Acesso em: 1 set. 2023.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: a visão dos/as residentes

Thalisson Gabriel Cândido do Nascimento
David Wanderley Silva Lins
Jacqueline Praxedes de Almeida

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Entre os desafios existentes na formação dos professores se pode citar a promoção da relação teoria e prática e do preparo docente voltado para a pesquisa.

Em relação à ausência da relação teoria e prática, fica evidenciada na formação dos licenciandos a ênfase na base teórica e o distanciamento da realidade da sala de aula. Nesse sentido, Bernardes (2014, p. 29) afirma que os

[...] professores que na maioria das vezes tem uma formação pautada só em teorias quando vão enfrentar as realidades encontradas no dia a dia sofrem [...] com as dificuldades sem saber como lidar e resolver os problemas e com isso acabam entrando na mesmice que eles mesmos passaram um dia no ensino fundamental e médio.

Já no que se refere à formação do professor pesquisador, a visão ainda predominante de que os cursos de Licenciatura são inferiores, complementares ou secundários, dando-se, portanto, maior importância ao Bacharelado (curso técnico-científico), dificulta a existência de um processo formativo voltado para o desenvolvimento da criticidade, da produção acadêmica e da compreensão da pesquisa como fundamento da educação escolar, pois, para Demo (2015), a educação deve estar voltada para pesquisa e o professor deve apresentar uma atitude cotidiana de um pesquisador, pois a base de uma educação escolar deve ser fundamentada na pesquisa, devendo esta incorporar a prática ao lado da teoria. Ainda segundo o autor, a aula que apenas repassa conhecimento representa, como regra, a mediocridade, pois transforma o professor em cópia e faz do aluno cópia da cópia (Demo, 2015).

Diante dessas questões ainda tão presentes nos cursos de licenciatura, Programas voltados para a formação docente como a Residência Pedagógica (RP) proporciona a inserção dos licenciandos na escola e na sala de aula, bem como oportuniza a formação do professor pesquisador, crítico e reflexivo, que utiliza a pesquisa como ferramenta didática e como instrumento para encontrar respostas para as diversas perguntas ligadas à sua profissão e à sua atuação docente.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o Programa Residência Pedagógica (PRP) vem propiciando uma articulação sólida entre escola e universidade, aproximando a formação acadêmica do chão da escola e proporcionando interação entre a teoria e a prática. A interação entre universidade e escola proporciona uma troca de vivências e, esta partilha, produz uma gama de conhecimentos que contribui para a construção da identidade docente e a valorização dos profissionais da educação.

Uma concepção de formação docente centrada no trabalho compartilhado entre universidade e escola, também contribui para a promoção de uma formação docente comprometida com a promoção de um ensino de qualidade. Desse modo, a participação nos programas de formação docente desperta o interesse pela docência e reafirma a escolha da profissão.

Assim, diante do exposto, o presente capítulo objetiva discorrer a importância do Programa Residência Pedagógica para a formação dos licenciandos e apresentar o resultado da investigação realizada com os residentes do curso de Geografia do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

1. O PRP e a formação do professor de Geografia

A Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior (Brasil, 2018). O PRP, segundo Pereira *et al.* (2020, p. 49), tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica”.

Segundo Silva e Cruz (2018, p. 236), a Residência Pedagógica, como projeto constituído pela CAPES, tem na sua proposta que os professores residentes frequentemente um centro de excelência da Educação Básica, no qual eles realizam atividades teórico-metodológicas. De acordo com o estudo feito por Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 9) sobre a Residência Pedagógica e

sua contribuição na formação docente, constatou-se que o “PRP favoreceu a troca mútua de saberes entre a universidade e a escola, de forma significativa para ambos, aproximando a formação acadêmica das reais demandas do ensino público”.

Contribuindo para a vivência de universitários na sala de aula na Educação Básica e no contato com a pesquisa acadêmica, o PRP está em consonância com o que afirma Nóvoa (2009, p. 18), quando defende que: “uma formação de professores [deve ser] construída dentro da profissão, isto é, baseada na combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes”. Nóvoa (2009, p. 16) ainda salienta que na formação inicial “[...] é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação”.

Concernente ao pensamento do autor supracitado, entende-se que a aproximação do licenciando com o ambiente escolar favorece a construção de educadores mais preparados e que acompanhem as mudanças no contexto educacional com mais experiência (Freitas; Freitas; Almeida, 2020).

Mais especificamente no que se refere à formação do professor de Geografia, Nascimento *et al.* (2019, p. 3) afirma que:

[...] é indispensável que o discente em formação tenha o acesso não só com os conteúdos técnico-científicos, mas como também as discussões pedagógicas e principalmente o contato com a escola, seu futuro espaço de discussões, estudos, ações, transformações e trabalho. Nesse sentido, a ausência de discussões, experiências e dinâmicas de formação que envolvam o espaço escolar, produz uma formação pedagógica limitada ao professor de Geografia, que irá futuramente repercutir em sua prática em sala de aula.

Nessa perspectiva, Callai (1988, p. 70) complementa afirmando que as licenciaturas em Geografia precisam formar “[...] um professor que seja sujeito do seu processo de trabalho, que consiga conhecer a ciência, o funcionamento da escola, o processo de ensino como um todo”.

Assim, podemos compreender o PRP como uma importante iniciativa para os cursos de licenciatura, incluindo de Geografia, pois, através do programa, há um aperfeiçoamento do processo de formação, através da imersão do licenciando na realidade escolar, pois essa experiência favorece a vivência da relação teoria-prática, muitas vezes inexistente nos cursos de formação, contribuindo para a melhoria da atuação do futuro professor em sala de aula (Gomes; Lago, 2019, p. 3895).

2. As contribuições do PRP na visão dos/as residentes de Geografia

2.1 Caminhos da pesquisa

A pesquisa realizada com os residentes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas *Campus* A.C. Simões aconteceu no período de 02 a 04 de outubro de 2023 e se baseou em uma abordagem qualitativa que, segundo Corrêa (2008, p. 11), “[...] é quando a técnica de pesquisa que busca entender as dinâmicas de um ou poucos objetos de estudo, sem preocupações relacionadas a números e quantidade, apenas com as características qualitativas do objeto de estudo”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa não tem foco em um perfil numérico, de valores ou de medidas, não sendo os resultados estatísticos o cerne da investigação, tendo, portanto, um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos, sendo a demonstração dos resultados feita através da análise dos pontos de vista coletados.

O Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do *Campus* A.C. Simões contava, no momento da pesquisa, com um total de 16 residentes: 5 atuando no Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió; 5 atuando na Escola Estadual Afrânio Lages e 6 residentes, sendo um/a voluntário/a, na Escola Estadual Théo Brandão. Sendo um dos residentes, o investigador, envolvido diretamente na elaboração da presente pesquisa.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o questionário. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) entendem o questionário como sendo “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, o questionário, elaborado e posteriormente inserido no *Google* Formulários, foi utilizado como ferramenta para conhecer a visão dos/as residentes sobre a importância do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação dos/as licenciandos/as, sendo ele composto por nove perguntas do tipo objetivas, subjetivas e de múltiplas escolhas, o *link* do questionário foi disponibilizado para os/as residentes via aplicativo de mensagem *WhatsApp*.

O questionário possibilitou coletar respostas de 15 residentes. Os/as residentes que responderam ao formulário serão identificados/as pela letra R e pela numeração de 1 a 15, como forma de garantir o anonimato dos/as participantes e facilitar a sistematização das respostas obtidas.

2.2 O PRP na visão dos/as residentes

Com o intuito de saber em que etapa do curso os/as residentes se encontravam, foi perguntado, na primeira questão, em qual período da graduação o/a

inquirido/a se encontrava. Quase a metade, 7 residentes responderam que estavam cursando o 7º período, 5 responderam que estavam cursando o 9º período, 1 respondeu que estava no 5º período; 1 que estava cursando o 6º período e 1 que estava no 8º período no momento da aplicação do questionário.

No segundo questionamento, foi perguntado como o/a residente classificaria o contato dele/a com a escola antes da participação no PRP, tendo essa questão 6 opções, podendo o/a inquirido/a fazer a escolha de apenas uma opção, sendo elas: 1. Nunca teve contato; 2. Muito Insuficiente, 3. Insuficiente, 4. Regular; 5. Suficiente e 6. Muito Suficiente. A maioria dos pesquisados, 8 residentes (53,3%) classificaram o seu contato com a escola antes do PRP como Regular; 4 residentes acharam Insuficiente; 2 classificaram como Suficiente e apenas 1 classificou o contato como Muito Insuficiente.

Sobre o contato do licenciado com a escola, Botelho (2018) afirma que os futuros professores necessitam, no seu processo formativo, entrar em contato com a realidade educacional, principalmente através do convívio com os docentes, pois o contato com a realidade presente no processo de ensino e com o ambiente escolar é imprescindível para que se concretize a ideia de como a teoria funciona na prática. Ainda segundo Botelho (2018, p. 4):

a aprendizagem da prática docente, além de proporcionar a aprendizagem da realidade em sala de aula, promove uma interação com a escola em sua totalidade, pois, além dos professores, ela é composta por outras pessoas que assumem diferentes funções no ambiente educacional, cabendo aos futuros professores a interação com o meio, dando a devida importância e atenção para todos.

Nessa perspectiva, Capellini e Santos (2018) afirmam que apesar de sua importância no processo formativo dos licenciandos, o estágio não consegue propiciar uma participação mais ativa dos estudantes com a escola, interferindo na qualidade das experiências vivenciadas durante esse período, resultando, em muitas situações, em contribuições pouco efetivas para a formação e atuação do licenciando. Além disso, na maioria das vezes, a teoria ofertada nos cursos de licenciatura está desassociada da prática. Nesse sentido, Programas voltados para a formação docente como o PRP se mostram de muita importância, pois além de propiciar a experiência da articulação entre *teoria e prática*, também, proporcionam ao licenciando a vivência no ambiente escolar por um tempo maior e de forma contínua, diferentemente do Estágio Supervisionado e da Prática Pedagógica que, por causa da estrutura dos cursos de licenciatura, oferecem aos licenciandos períodos curtos e fragmentados na escola, dificultando a compreensão da complexidade do ambiente escolar.

Também se buscou saber, por meio da terceira questão, o que seria, a partir da visão deles/as, ser um/a bom/a professor/a de Geografia. Para o referido questionamento, algumas das respostas obtidas foram:

“É construir, em conjunto com os estudantes, tendo noção dos contextos que rodeiam suas realidades, um conhecimento geográfico que seja libertador e útil na vida deles. O papel do professor é conseguir fazer essa ponte, entre o conhecimento geográfico e o que os discentes já têm vivência em seu espaço geográfico” (R4).

“Entender as necessidades da educação básica e continuar motivado para realizar as mudanças necessárias” (R5).

“Um professor que domine o conteúdo, mas que também saiba relacioná-lo com o cotidiano do aluno” (R7).

“Estar bem-preparado, buscar conhecimento recorrente, compreendendo a responsabilidade de ser professor e entendendo o compromisso para com os alunos. Dinamizar as aulas de maneira efetiva para transmitir o conhecimento de forma mais didática e na linguagem dos alunos” (R8).

“Ser um bom professor de Geografia envolve paixão, conhecimento sólido e empatia pelos alunos. É preciso ser criativo, adaptável, estimular a curiosidade e usar recursos tecnológicos. Além disso, é essencial realizar avaliações justas e promover o pensamento crítico” (R11).

“Um bom professor está constantemente aprendendo a ser professor. A despertar a curiosidade e o senso crítico dos alunos, evitando uma aula tradicional presa ao livro didático” (R13).

“Um profissional que cria oportunidades para tornar os alunos em pessoa críticas/reflexivas” (R15).

Observou-se, nas respostas dos/das residentes que, na visão deles/as, ser um/a bom/a professor/a de Geografia, está relacionado, principalmente, com a metodologia adotada em sala de aula de aula, domínio do conteúdo e entender a realidade na qual os alunos estão inseridos, fazendo a conexão do mundo vivido pelo aluno com os conteúdos abordados em sala de aula, promovendo nesse processo o despertar da curiosidade e da criticidade dos discentes. Nesse sentido, as respostas dos/das residentes estão relacionadas ao pensamento de Freitas (2019), quando pontua que o professor é basilarmente comprometido com aspectos além do domínio da matéria que leciona, o professor forma pessoas, abre caminhos, para que tais indivíduos se apropriem dos conhecimentos científicos e façam intervenções na sociedade.

Na quarta questão, o objetivo era saber se os inquiridos/as achavam programas como o PRP importantes para a formação dos professores, pedindo para que justificassem suas respostas. Algumas das respostas obtidas foram:

“Sim, o PRP possibilita a prática docente antes da finalização da graduação, gerando vivências e experiências que não poderiam ser vividas fora do chão da escola, espaço formador do professor” (R1).

“Sim, pois ele permite que sejam colocados em prática os conhecimentos adquiridos no curso, bem como, permite ao discente ver se realmente é a profissão que ele quer seguir” (R2).

“São importantes, pois fazem com que os discentes tenham contato com o ambiente educacional e seus desafios, além do fato que a pesquisa sobre esses espaços ajuda a aprofundar essa prática” (R4).

“Os programas são de caráter indispensável na vida dos alunos licenciandos, pois é, um período muito rico em experiências em sala de aula e estreita o relacionamento com a docência no futuro, pós-graduação” (R8).

“Os programas de formação docente, incluindo o PRP, desempenham um papel crucial na preparação de futuros professores, pois oferecem experiência prática, orientação, aplicação prática de teorias e preparação para desafios do ensino real. Isso contribui para a formação de educadores mais qualificados e melhora a qualidade do ensino” (R11).

“Sim. Normalmente, a gente só teria contato com a escolas no período de estágio a partir do 5º período e não é suficiente para ter uma experiência satisfatória, visto que não temos tempo de fazer algo durante algumas semanas dentro de um semestre. O PRP nos dá a vivência de professor antes da formação, que nos permite ter um contato mais próximo e frequente com os alunos antes de concluir o curso, é extremamente importante” (R13).

“Sim, possibilita que o professor se aproprie do espaço escolar e crie uma identidade” (R15).

Nesse sentido, foi possível perceber nas respostas dos/das residentes que eles/as consideram o PRP e programas afins importantes para a sua formação, visto que, a exemplo do que diz o/a R11, fica explicitada a importância dos programas de formação docente na oferta de experiência prática, de orientação, de aplicação prática de teorias e a preparação para os desafios da profissão, estando, portanto, as respostas dos/das residentes conexas com o pensamento de Tardif (2014, p. 38-39), quando afirma que: “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validado”. Diante do exposto, reforça-se a importância do PRP que, por promover a aproximação dos licenciandos com a realidade escolar, bem como a concretude da sua atuação profissional favorece aos professores em formação a aquisição de saberes relacionados à profissão docente, contribuindo, assim, para que teçam sua identidade docente.

Gomes e Lago (2019, p. 3892) salientam que: “a proposta trazida pelo programa de Residência Pedagógica se faz importante para formação de um profissional qualificado, com domínio do conteúdo e capaz de trabalhar com as diferenças na realidade do ensino de geografia”.

A leitura dos autores sobre o Programa Residência Pedagógica pode ser facilmente relacionada com o que afirmou os/as residentes ao serem inquiridos, na quinta questão, sobre quais seriam as contribuições, na visão dos/as inquiridos/as, do PRP na formação inicial deles/as. Para o questionamento, algumas das respostas obtidas foram:

“Contribui dando espaço ao aluno a aprender na prática o que é ser professor, deste modo dando espaço para que o mesmo pense como deve planejar suas aulas, e quais as melhores metodologias para serem aplicadas em sala de aula” (R2).

“O PRP proporciona vivências que nos ajudam na formação de nossa identidade docente” (R5).

“Me ajudou de todas as formas em relação à sala de aula, à medida em que ministrei as aulas, cada vez mais me permitia aperfeiçoá-las e torná-las melhores” (R8).

“Contribui para nos aproximar da realidade da sala de aula e dos desafios de ser um professor, no Brasil, e nos dias de hoje” (R9).

“O PRP enriquece a formação inicial de professores através de experiência prática, orientação, reflexão, adaptação à diversidade e integração entre a teoria e prática. Prepara os futuros educadores para os desafios do ensino real e promove o desenvolvimento contínuo de suas habilidades” (R11).

“Posso experimentar vivências que farão parte do meu futuro enquanto professor” (R15).

Os relatos dos/as residentes na quinta questão exibem, de forma clara, a importância do PRP para a formação dos/das licenciandos/as. Esses relatos são complementados pelas respostas dos/das residentes no sexto questionamento, que objetivou saber, na concepção dos/as pesquisados/as, quais eram as lacunas existentes na formação inicial e, na concepção deles/as, quais dessas lacunas o PRP conseguiu amenizar ou suprir. Para esse questionamento, algumas das respostas obtidas foram:

“A vivência escolar no curso é insuficiente, dessa forma o PRP contribui dando a oportunidade de vivenciar as realidades cotidianas da escola-campo” (R1).

“A falta de prática em sala de aula. O PRP preenche a lacuna do espaço para desenvolver nossa práxis” (R2).

“O incentivo a publicação de artigos, só fui entender a importância disso no final do curso” (R4).

“A ambientação do discente de licenciatura no ambiente escolar deveria ocorrer desde o início da graduação. Não adianta estudar as teorias e descobrir que não gosta da prática. O fato de o contato só ser feito no final do curso causa um choque que poderia ser amenizado se fosse trabalhado desde o início” (R5).

“A graduação se constitui de 80% em disciplinas que não formarão um professor apto a uma sala de aula. O direcionamento para os alunos de licenciatura é insuficiente para ter domínio de sala de aula. Dessa forma, a residência possibilitou a vivência de sala, sem dúvidas, ao fim da graduação exercerei de forma efetiva a execução da docência” (R8).

“As lacunas que existem são carência de aulas com foco em ensino. A gente aprende a disciplina, mas não aprende a ensinar ela. Então eu acho que é uma lacuna que só é amenizada conforme formos colocando o ensino em prática e ir aprendendo a aprender a ensinar, enquanto estivermos adquirindo experiência. O PRP no meio de nossa formação inicial de professores, torna-se um meio de adquirir experiência e é o momento em que podemos errar e ouvir do professor preceptor onde erramos e como podemos consertar isso” (R13).

O PRP oferta 440h de prática didática, distribuídas em 18 meses de duração de cada ciclo, oportunizando aos estudantes dos cursos de licenciaturas a experiência de atuar sob a supervisão de um professor da Educação Básica (Preceptor), e da orientação de um docente do curso do qual está matriculado (Docente Orientador), devendo essa vivência não só favorecer a regência pedagogicamente planejada, mas assumir um formato dinâmico que oportunize, ao residente, experimentar didáticas e metodologias de ensino, conhecer o contexto e cultura da escola, compreender os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula e desenvolver pesquisas e produzir academicamente. Diante do exposto, pode-se afirmar que a RP favorece aos licenciandos conhecer a escola de forma mais profunda do que no estágio, conseguindo, então, desenvolver aptidões que irão fazer diferença na formação do futuro professor (Freitas; Freitas; Almeida, 2020). Os autores ainda complementam afirmando que:

percebe-se nas práticas referentes ao estágio curricular supervisionado que muitas vezes há um distanciamento entre o discurso acadêmico e a prática docente realizada nas escolas. Esse um dos “gargalos” a ser ultrapassado na organização curricular dos cursos de formação de professores, para que o graduando possa ter uma visão de um todo do que compõe uma escola. Muitos perpassam por esse período de forma superficial e pouco

motivadora, não conseguindo realmente compreender a dinâmica da sala de aula, necessitando de um maior período de envolvimento no ambiente escolar (Freitas; Freitas; Almeida, 2020, p. 2-3).

Nesse sentido, a RP objetiva ajudar aos licenciandos a minimizar ou superar essas dificuldades através da oportunidade de aproximar a teoria adquirida na universidade da prática vivida na escola, favorecendo, assim, que produzam uma bagagem de conhecimentos que irá contribuir para que os professores em formação construam sua identidade docente.

Na sétima pergunta, a finalidade foi saber, a partir do ponto de vista dos/as residentes, se eles/as achavam que a participação no PRP contribuiu para a articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade (teoria) com as habilidades necessárias para o ser professor (prática), tendo os/as investigados/as que justificar a resposta dada. Algumas das respostas obtidas foram:

“Sim, pois com o programa é possível colocar em prática a teoria e conforme as observações que o professor supervisor faz é possível ir melhorando as formas de lecionar” (R2).

“Sim, com a ajuda do preceptor, os residentes podem fazer as adaptações necessárias às teorias que são estudadas na graduação” (R5).

“Sim. É na residência que realizamos planos de aula, regência, avaliações. E ao enfrentar a sala de aula na escola-campo, conseguimos utilizar a teoria da universidade e o que vimos nas disciplinas de Geografia” (R8).

“Sim, pois na teoria vemos um pouco de como é nossa atuação profissional, no entanto compreender a realidade do que é ser professor só se aprende efetivamente atuando em sala” (R9).

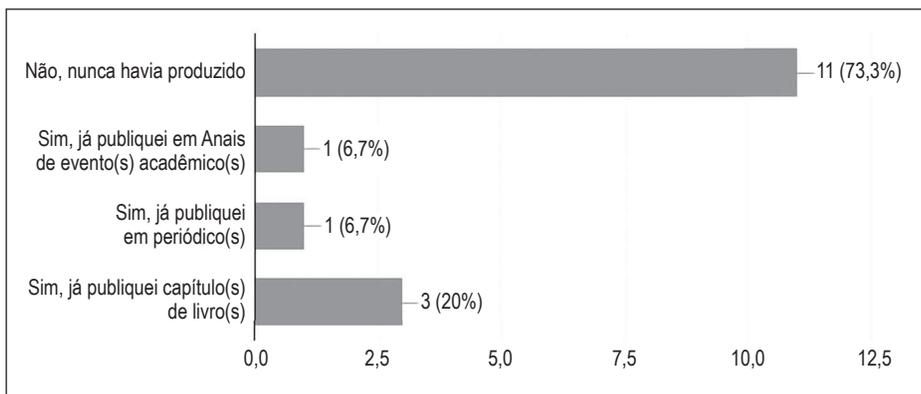
“Acho que isso acontece de certa forma. A participação do PRP nos coloca cara acara com a regência, então ao nos colocar na frente da sala de aula para dar uma aula inteira, nos força a estudar para articular tudo de uma maneira que os alunos possam aprender da melhor forma” (R13).

Para Ribeiro e Cavalcanti (2020, p. 4): “o Programa Residência Pedagógica contribui para formação do residente promovendo uma interação entre a teoria e prática docente, contribuindo para uma formação inicial com todos os elementos que o residente necessita para uma formação de qualidade”. Gomes e Lago (2019, p. 3892) complementam a ideia anterior afirmando que, através do Programa, “os Residentes podem perceber na prática a realidade que envolve toda estrutura escolar, desde a estruturação de projetos [...], como também as práticas desenvolvidas pelos professores mais antigos”.

A oitava questão permitiu que fosse selecionada mais de uma alternativa de resposta e buscou saber se, através das disciplinas cursadas no curso de licenciatura em Geografia na UFAL Campus A. C. Simões, os/as residentes

já tinham sido oportunizados/as a escrever e publicar academicamente. É interessante ressaltar que a resposta do/da residente R4, na sexta pergunta do questionário, sobre quais são as lacunas existentes na sua formação inicial e quais dessas lacunas o PRP consegue amenizar ou suprir, foi: “*O incentivo a publicação de artigos, só fui entender a importância disso no final do curso.*”. Dessa forma, ele/a antecipa uma questão que já seria tratada no questionário. O resultado obtido para a questão 8 está demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Produção acadêmica dos/as residentes.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Ao observar o resultado da oitava questão, fica evidenciado que, apesar da maior parte, 7 (46,7%) residentes, como consta na 1ª questão, já estarem perto da finalização do curso, a maioria, onze (73,3%) dos/das residentes inqueridos/as nunca haviam produzido academicamente. Dessa forma, complementando a questão anterior, a nona e última pergunta do questionário buscou saber se o PRP incentivou os/as residentes a serem professores/as pesquisadores/as, que enxergam a sala de aula e a escola como universo de pesquisa, bem como a serem produtores/as de conhecimento, devendo, ao responderem, justificar a resposta dada. Algumas das repostas obtidas estão relacionadas logo a seguir.

“Sim. Sem dúvida o PRP despertou meu olhar de pesquisar na escola, a escola é um campo rico de relações e essas relações são importantes que sejam pesquisadas. O ambiente escolar é o campo onde frutificará o nosso futuro, por isso devemos trabalhar para fertilizar nosso campo, com pesquisas, práticas e reflexões” (R1).

“Sim, já que somos desafiados a escrever artigos” (R3).

“Sim, o programa mostra que é possível conciliar a pesquisa com a prática docente” (R5).

“Sim. Através do programa pude enxergar com outros olhos o meu ambiente de trabalho e consegui analisar e desenvolver uma consciência crítica de vários processos” (R7).

“Sim, pois o programa nos instiga a pensar o espaço da escola e desenvolver através da escrita o que estávamos vendo e queremos que seja desenvolvido” (R9).

“O PRP estimula a abordagem de pesquisa que encoraja a reflexão crítica, experimentação, solução de problemas e melhoria contínua na prática de ensino. Isso pode motivar os futuros professores a se tornarem educadores que veem a sala de aula como um campo de pesquisa e que contribuem para a produção de conhecimento na educação” (R11).

“Sim. Acho que o PRP foi o pontapé inicial para me fazer ver que a pesquisa não é exclusiva da universidade. A gente tem essa ideia de que é só na universidade que as pesquisas começam a se desenrolar, mas a escola deve ser o primeiro passo para nós professores incentivarmos os alunos a ler e pesquisar” (R13).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 95) ressaltam a importância da pesquisa na formação docente quando afirmam que:

se considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de Investigação permanente que precisa ser apreendida e valorizada. Nesse sentido, é importante que os professores, em seu processo formativo, sobretudo inicial, pesquisem [...].

Apesar da importância da formação de um profissional da educação com atitude cotidiana de um pesquisador, o que ainda se faz presente nos cursos de licenciatura é a concepção dualista da Licenciatura (Professor reprodutor de conhecimento) X Bacharelado (Técnico produtor de Conhecimento), sendo, na maioria das vezes, escassas as chances dos licenciandos produzirem academicamente, pois ainda predomina de forma negativa nos cursos a diferenciação e polarização entre o bacharelado e a licenciatura, ocorrendo, na maioria das vezes, por parte do corpo docente, a valorização do primeiro e o desprezo e a diminuição da importância do segundo, bem como das produções acadêmicas advindas da licenciatura, sendo vistas, em geral, como algo sem importância ou sem teor científico.

Apesar de muitas vezes estar presente nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPPs), a menção de que o professor também deve ser um

pesquisador, na prática, não há nos cursos de licenciatura uma real preocupação com a formação de um professor que saiba problematizar e buscar respostas para as questões relacionadas à sua profissão, sendo ausente, na maioria das licenciaturas, o pensar a pesquisa também como princípio pedagógico e norteador das atividades de formação dos futuros professores.

Diante da ausência da compreensão de uma formação docente voltada para a pesquisa nos cursos de licenciatura, programas como a Residência Pedagógica se fazem importantes para minimizar os impactos de uma formação inicial voltada, na maioria das vezes, para a memorização e reprodução de conteúdos, bem como para combater a desqualificação do professor como produtor de conhecimento científico.

3. Considerações finais

A formação docente, e isso inclui do professor de Geografia, ainda apresenta problemas que se perpetuam no decorrer do tempo. Entre esses problemas estão a dificuldade de oportunizar aos licenciandos a relação teoria e prática e a formação para a pesquisa.

A predominância de um pensamento tradicional nos cursos de formação, que desvaloriza o processo formativo do professor, vendo-o, na maioria das vezes, como um mero reproduzidor de conhecimentos memorizados impacta não só no perfil e atuação do profissional da educação, mas também na formação dos alunos da Educação Básica, que durante o seu processo escolar, acabam se tornando “cópia da cópia” (Demo, 2015). Assim, o processo de formação inicial docente, pouco oportuniza ao licenciando a ser um professor pesquisador, problematizador e crítico da sua própria realidade.

Diante do exposto, programas de formação como a Residência Pedagógica se fazem essenciais para proporcionar aos professores em formação experiências escolares e relações com professores mais experientes que serão essenciais e determinantes para o processo formativo do licenciando, pois contribuem para delinear a identidade pessoal e profissional desses docentes em formação.

Os resultados obtidos com a pesquisa, realizada com os/as licenciandos/as do curso de Licenciatura em Geografia da UFAL, *Campus* Maceió, reforçam a importância dos programas como a Residência Pedagógica para a formação docente e apontam que o Programa propicia um importante auxílio aos cursos de licenciatura, tanto no que se refere à formação de professores da Educação Básica, quanto à perspectiva de garantir que a experiência e a inserção no campo profissional propiciem aos futuros professores uma melhor formação.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Hileanna Karla Barbosa. **Uma análise das contribuições do PIBID na formação inicial de professores de Geografia**. 2014. Monografia (Curso de Licenciatura em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3239/1/PDF%20-%20Hileanna%20Karla%20Barbosa%20Bernardes.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

BOTELHO, Thaís Aquino Sigarini. Formação docente: importância do estágio na relação teoria e prática e na construção da identidade. *In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM*, 3., 2018, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UEMS, 2018. p. 1-11.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília, 1 mar. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 set. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino da Geografia e a nova realidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 67-62, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38900/26307>. Acesso em: 22 set. 2023.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. Estágio e prática de ensino na formação de pedagogos. *In: ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, p. 66-65.

CORRÊA, Luiz Nilton. **Metodologia Científica: Para trabalhos acadêmicos e artigos científicos**. Florianópolis: Do Autor, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação**

docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540>. Acesso em: 12 set. 2023.

FREITAS, Maria Isabel Castreghini. Ser professor de geografia: divagações, ações e reflexões. **Geopauta**, São Carlos, v. 3, n. 4, p. 19-39, 2019.

GOMES, Valdiléa Fabricio; LAGO, Valdiléa Fabricio. Reflexão acerca do Programa Residência Pedagógica em Geografia: identidade e formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2019. p. 3889-3899.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, Pedro Vinicius França *et al.* A relevância da residência pedagógica na formação pedagógica do curso de licenciatura em geografia: um estudo de caso a partir da atuação do programa no centro educacional Osmar de Aquino. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 6., / ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 5., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

NÓVOA, António Manuel Sampaio da. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Aparecida de Jesus Soares *et al.* Primeiras experiências da educação do campo no programa residência pedagógica. **Revista Desafios**, Palmas, v. 7, n. Supl. RP-UFT, p. 49-51. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/8821/16661>. Acesso em: 18 set. 2023.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Ana Paula Gomes de Souza; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremborg Alves. Programa Residência Pedagógica como política pública de formação de professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Centro Cultural e de

Exposições Ruth Cardoso, 2020. p. 1-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID1582_23092021150147.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

SILVA, Katia Augusta Curdo Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento – Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>. Acesso em: 12 set. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ALAGOAS E A VISÃO DOS/AS ALUNOS/AS DA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA

Sandriely de Melo Rocha
Antonio Mafficioni Claro da Silva
André Felipe Alves
Jacqueline Praxedes de Almeida

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A reforma do Ensino Médio, imposta pelo governo de Michel Temer, no ano de 2017, por meio da Lei 13.415, foi aprovada sob o argumento de que a então organização do Ensino Médio era insuficiente, defasada e que promovia desigualdade de oportunidades de formação qualificada para atender aos desafios do mundo moderno. Com base nesse argumento e com o intuito de “camuflar o caráter regressivo da reforma e forjar um consenso social sobre sua urgente necessidade, a propaganda do “‘Novo’ Ensino Médio ocupou-se, desde o início, de culpabilizar escolas e profissionais da educação por um fenômeno social complexo e multicausal” (Cássio; Goulart, 2022, p. 286).

As promessas divulgadas por meio de amplas campanhas publicitárias promovidas pelo Estado brasileiro, em diferentes canais de divulgação de notícias, mostravam jovens empolgados com as possibilidades que teriam de estudar os conteúdos que mais gostavam, que poderiam direcionar seus esforços para profissões que teriam a cara do futuro, que o leque de oportunidades faria com que os alunos atingissem o máximo de seu potencial e que, finalmente, o ambiente escolar se tornaria um espaço atrativo para quem soubesse o que queria para seu futuro. O “Novo” Ensino Médio (NEM) foi vendido como a solução para a juventude que realmente se esforçasse.

Ressalta-se que esta reforma não foi amplamente debatida, assim,

o fato de a reforma do ensino médio ter sido aprovada através de uma Medida Provisória (a infame MP n. 746/2016) – desconsiderando anos de debates acumulados em torno do Projeto de Lei n. 4.680/2013, que propunha a reformulação do ensino médio no país – sinaliza que os grupos políticos aliados com Temer estavam autorizados a elaborar e

implementar políticas voltadas à dizimação dos direitos sociais da população brasileira, incluindo o direito à educação dos/as adolescentes na etapa final da educação básica (Cássio; Goulart, 2022, p. 286).

Portanto, a referida reforma, que foi determinada pelo Governo Federal, impossibilitou discussões sobre as fragilidades do que estava sendo apresentado, pois essa “[...] reforma educacional de enormes proporções [foi] feita pelo alto, sem a participação das comunidades escolares e acadêmicas e da população de modo geral, mas com importante participação dos representantes do capital por meio de institutos, fundações e associações privadas” (Jacomini, 2022, p. 267).

Segundo Cássio e Goulart (2022, p. 285), “o primeiro semestre de 2022 marca o início da implementação do NEM na maior parte dos estados”. Assim, em um pouco mais de um ano após o início de sua implementação “em diversas redes de ensino, estudantes do ensino médio começam a experimentar os efeitos perversos da reforma” (Cássio; Goulart, 2022, p. 285), pois ela, nesse curto espaço de tempo, demonstrou que o “Novo” Ensino Médio, da forma como foi estabelecido, não teria como atender às promessas que lhe foram atribuídas, ao contrário, acentuava e aprofundava desigualdades sociais em sua ampla concepção.

A obrigatoriedade da implementação do “Novo” Ensino Médio, nos termos determinados, condenou a educação ao aprofundamento de sua precarização, a redução da qualidade dos serviços públicos em educação, além de impor sua implantação em todo o país, desconsiderando as desigualdades, os contrastes e as dificuldades educacionais das várias regiões brasileiras.

Dentre os principais impactos observados pelo “Novo” Ensino Médio, está o aumento da carga horária obrigatória. O aumento da carga horária de 800 para 1400 horas conflita com problemas externos à educação, refletindo diretamente na permanência estudantil na escola. As condições para que ensino de tempo integral seja implementado não leva em consideração estudantes que dividem seu tempo entre os estudos e o labor e ignora quem possui como única possibilidade de concluir seus estudos o período noturno.

Outro efeito da reforma é a distribuição da carga horária nos denominados Itinerários Formativos, que foram apresentados à sociedade como promessa de uma “livre escolha” dos estudantes. A diminuição da carga horária e da desobrigação de oferta da maioria das disciplinas básicas para a formação curricular dos estudantes estão entre os efeitos mais prejudiciais. A exemplo dessa situação tem-se a o contexto da Geografia e da História, que a partir dessa “Nova” Reforma e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são decretadas mortas, inexistentes (Santos, 2018). Isso significa que, por meio da BNCC, essas disciplinas não se fazem presente no currículo, já que a Base Nacional Comum Curricular, referente ao Ensino Médio, não incluiu obrigatoriamente os estudos de Geografia e História.

Para Santos (2018, p. 2), a reforma do Ensino Médio deforma “[...] a formação social dos jovens [...] contribuindo para formação de uma sociedade de deficientes cívicos, dada a desvalorização da construção da cidadania mediante a supressão de disciplinas no novo arranjo curricular da Educação Básica, a exemplo da Geografia”.

No estado de Alagoas, de modo geral, o que se tem observado em relação ao NEM é a implantação da reforma do Ensino Médio sem o devido debate e sem a observância das condições já existentes na estrutura educacional nacional (Cássio; Goulart, 2022), resultando na piora da oferta desse serviço público para a sociedade (Santos, 2023).

Diante desse cenário, o presente capítulo busca analisar a implementação do “Novo” Ensino Médio em Alagoas e na escola Theotônio Vilela Brandão, localizada no município de Maceió, pertencente à rede estadual de ensino de Alagoas, sendo ela uma das três escolas campo do Programa de Residência Pedagógica (PRP), no ciclo 2022-2024, na área de Geografia, bem como apresentar a visão dos alunos de 3 turmas do 2º ano do Ensino Médio do ano letivo de 2023, sobre o NEM.

1. A reforma do Ensino Médio e seus impactos

O Ensino Médio, segundo o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem por finalidade,

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996).

Essa última etapa da Educação Básica, com duração de 3 anos, já passou por algumas modificações ao longo de sua existência, sendo a mais recente a promovida pela Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016, promulgada pelo então presidente Michel Temer (MDB), posteriormente aprovada e transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pelo congresso nacional e sancionada pelo poder executivo da época.

A referida Lei, que criou o “Novo” Ensino Médio, promoveu alterações na LDB, bem como na Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Com a justificativa de que havia a necessidade de realização de mudanças no Ensino Médio para que houvesse a possibilidade de garantir aos jovens a oferta de uma educação de qualidade, bem como de aproximar as escolas da realidade dos estudantes, a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB e, por consequência, gerou mudanças na estrutura do então vigente Ensino Médio. Entre as mudanças propostas, destacam-se a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.400 horas anuais; a definição de uma nova organização curricular, que deve estar alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a introdução dos itinerários formativos, pautados na ideia de que os estudantes teriam a opção de escolha de diferentes possibilidades de estudo, estando essas possibilidades voltadas para as áreas de conhecimento e para a formação técnica e profissional.

A implantação do NEM vem gerando vários impactos negativos para essa etapa da Educação Básica, pois não houve a devida participação popular e acadêmica em sua formulação e tramitação, sendo a maior parte do projeto elaborado pelo poder legislativo e por setores técnicos do Ministério da Educação (Silva, 2022), fortemente influenciados por

[...] atores privados, sobretudo de fundações e institutos empresariais (coligados ou individualmente) [presentes] em todas as fases da implementação do NEM, seja assessorando as secretarias estaduais de educação por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, seja trabalhando diretamente com as redes estaduais na formação de equipes e na produção de apostilas e materiais didáticos (Cássio; Goulart, 2022, p. 288).

Por causa da falta de diálogo, pontos importantes como o ensino integral acabam por se tornar um problema, visto que muitos estudantes trabalham e não podem estar presentes em 2 períodos na escola, além do fato de que muitas escolas não possuem estrutura para receber os discentes de forma contínua em 2 turnos, sendo necessário dobrar o investimento em estrutura, professores e funcionários, tudo isso em meio à aprovação do teto de gastos em 2016 (Silva, 2022). O teto de gastos é uma emenda constitucional que cria uma nova âncora fiscal para o país, congelando os investimentos públicos por 10 anos, impedindo a ampliação dos gastos públicos em várias áreas da estrutura governamental, inclusive na educação.

No que se refere aos itinerários formativos, foi transmitida a ideia de que o estudante poderia escolher os seus itinerários de acordo com a sua vontade, no entanto, tal tarefa é designada aos entes estaduais, não existindo na realidade a escolha do estudante.

Outro problema do “Novo” Ensino Médio é a redução das disciplinas obrigatórias em todos os 3 anos para apenas 2 (Português e Matemática),

impedindo o acesso dos alunos ao conhecimento socialmente construído. Outro fator a ser ressaltado é a aglutinação das disciplinas por área do conhecimento, que faz com que professores sem formação apropriada acabem ministrando assuntos que não são de sua formação inicial (Nickel; Schimdt, 2020).

Além de tais medidas curriculares, há também mudança no que se refere a legitimar que profissionais sem a formação da licenciatura, mas com o “notório saber” possam ministrar aulas. Tal medida ataca os cursos de formação de professores (Silva, 2022).

Silva (2022) argumenta que a educação, sob as atuais políticas curriculares, contribui para o aumento das desigualdades socioeconômicas, pois a rede de ensino privada, no que concerne aos recursos, currículos e estrutura, possui maior condição de fornecer serviços educacionais aos seus estudantes (Nickel; Schimdt, 2020).

Cabe ressaltar que as justificativas apresentadas para mudanças tão profundas na estrutura e currículo do Ensino Médio brasileiro nunca se mostraram sólidas, uma vez que a proposta não foi acompanhada de outras mudanças que seriam necessárias para além daquilo que diz respeito aos aspectos estritamente relacionados aos conteúdos programáticos dessa etapa da Educação Básica.

2. A organização do “Novo” Ensino Médio nas escolas da rede estadual de Alagoas

A partir da portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 do Ministério da Educação (MEC), que tem por finalidade instituir nacionalmente o Programa de Apoio ao “Novo” Ensino Médio, bem como estabelecer diretrizes, parâmetros e critérios para participação “das secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária para mil horas anuais” (Brasil, 2018, p. 1) foi formulado o Plano de Implementação do “Novo” Ensino Médio de Alagoas (PLIAL), como documento norteador para a implantação do NEM na rede estadual de ensino (Seduc, 2022). Nele, fica estabelecido que o processo de implementação do NEM ocorra de forma gradativa, sendo iniciado no 1º ano do Ensino Médio, a partir do ano de 2022, no 2º ano do Ensino Médio a partir de 2023 e no 3º ano do Ensino Médio, a partir de 2024, sendo, de acordo com PLIAL da Seduc, 2022 o ano no qual foi feita a estruturação das ofertas de itinerários formativos, sendo eles oficializados em 2023.

O Plano de Implementação do “Novo” Ensino Médio para a Rede Pública Estadual de Alagoas propõe-se como um documento de direcionamentos, podendo ser reestruturado e adaptado, levando-se em consideração que o processo

de implantação do NEM ainda está em discussão, e o Referencial Curricular de Alagoas para o Ensino Médio, no momento de publicação do PLIAL, encontra-se em análise pelo Conselho Estadual de Educação de Alagoas.

Através da Portaria/SEDUC nº 9473 de agosto de 2020, que determina o plano de implementação do “Novo” Ensino Médio em Alagoas, foi instituído um Comitê Gestor Intersetorial para a implementação do “Novo” Ensino Médio. O Comitê se subdivide em Comitê Gestor e Comitê Executivo.

Ressalta-se que, em Alagoas, em 2022, havia 240 escolas de Ensino Médio compondo a Rede Pública Estadual. Destas, 95 eram de ensino integral, que variavam a oferta de 7h (35 escolas) a 9h (60 escolas) diárias de permanência na escola. Dessas 95 escolas de tempo integral, 21 escolas ofertavam Ensino Médio integrado à Educação Profissional, em um total de oito cursos (Seduc, 2022).

A Seduc organizou a carga horária para o Ensino Médio da seguinte forma: 1º ano, com 800h anuais para todas as disciplinas de formação geral básica, 200h para o itinerário formativo. Seguindo-se, nos anos subsequentes com redução gradual de 200h anuais nos anos subsequentes para a formação geral básica e aumento de 200h anuais para os itinerários formativos, não ultrapassando a carga de 1000h anuais por série. A carga horária dos itinerários formativos pode ser dividida em projeto de vida, eletivas e aprofundamento (Figura 1).

Figura 1 – Organização curricular para a implementação do NEM a partir de 2022, na Rede Pública Estadual

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	800	600	400	1800
ITINERÁRIO FORMATIVO	200	400	600	1200
Aprofundamento	...	240	360	600
Projeto de Vida	80	80	80	240
Eletivas	120	80	160	360
TOTAL ANO	1000	1000	1000	3000

Fonte: SEDUC, 2022, p. 7.

Com a redução da carga horária (CH) da Formação Geral a cada ano do Ensino Médio, disciplinas como a Geografia perdem espaço na Matriz Curricular das escolas estaduais. Assim, disciplinas como a Geografia passam a ficar com apenas uma hora/aula semanal e 40 horas/aulas anuais, sendo este um dos principais desafios e pontos de entrave para a aplicação de um projeto educacional de qualidade. A redução na carga horária leva à superficialização dos temas abordados nas disciplinas, prejudicando o processo de formação crítica dos alunos e de uma educação cidadã.

Para além da formação humana e para a cidadania por parte dos estudantes da rede pública, essa reestruturação do Ensino Médio influencia na redução das chances dos alunos de escola pública, em relação às escolas privadas, na preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), avaliações externas e mercado de trabalho. Esse ponto estabelece um recorte socioeconômico de intensificação das desigualdades sociais e econômicas a longo prazo.

O ensino das Ciências Humanas, dentre elas a Geografia, possui fundamental importância para a formação dos estudantes ao promover repertórios de interação social, comunicacional, bagagem cultural e artística em diferentes âmbitos, além do senso de comunidade, na medida em que os estudantes verifiquem a importância da relação e atuação com outros indivíduos, que se entenda a necessidade do outro, sendo tais questões importantes para a democracia (Nickel; Schimdt, 2020). A reforma implementada torna o ensino superficial e precário, pois não fornece os requisitos para a formação de pessoas com senso crítico (Silva, 2022).

De acordo com Silva (2022), tais mudanças não visam a transformação social positiva para a promoção da cidadania, mas sim uma adaptação aos interesses do mercado, no qual o aluno tem que ter habilidades mínimas para empregá-la a novas formas de agir, atendendo a interesses privados.

É importante ressaltar também que, em sua origem, a proposta da Lei 13.415 tinha como objetivo flexibilizar o currículo no sentido de melhor atender aos interesses dos alunos do Ensino Médio, baseando-se em duas justificativas principais: 1. a baixa qualidade do ensino médio ofertado e 2. a necessidade de torná-lo mais atrativo aos estudantes, levando-se em conta os índices de reprovação e evasão escolar neste ciclo.

Ao refletir sobre as justificativas mencionadas para as mudanças no currículo do ensino médio Ferretti (2018, p. 26), afirma que:

Como indicam os índices publicados na grande mídia, é correta a avaliação feita pela Lei a respeito da baixa qualidade do Ensino Médio (problema que, no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo). Todavia, a segunda justificativa, que se apresenta com uma forma de resposta à primeira, é equivocada por atribuir o abandono e a reprovação basicamente à organização curricular, sem considerar os demais aspectos envolvidos: infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola.

Já no que diz respeito à evasão escolar, dados levantados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária (CENPEC) apontam

que, no ano de 2021, o número de estudantes evadidos foi de 713.065, o que representa 2,4% de todos os estudantes matriculados neste ano, no país. Quando observamos os dados da Região Nordeste, este número foi de 271.178 ou 3,3% da rede de ensino desta região e no Estado de Alagoas, o número de estudantes evadidos foi de 13.680 ou 2,7% da rede estadual. No caso da Região Nordeste, a média de evasão escolar está acima da média nacional. No Estado de Alagoas, apesar de ter apresentado média de evasão menor que a da Região Nordeste, ainda está acima da média nacional (CENPEC, 2023).

Sobre a questão da evasão, Ferretti (2018 p. 27) explicita que, na maioria das vezes

ignora-se, [...] que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social. Em estudo para a Unicef, Volpi (2014) evidencia que os adolescentes por ele pesquisados apontaram como causas do abandono escolar, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola.

Nesse sentido, o NEM não contribui com a diminuição da evasão, ao contrário, tende a aumentá-la, já que as escolas públicas não foram preparadas em sua estrutura física e humana para a nova realidade imposta pela reforma. O não cumprimento da propagandeada “escolha dos estudantes” é um outro ponto, visto que há uma disparidade na oferta feita pela rede pública e privada, sendo, em muitos casos, ofertados na rede pública itinerários formativos sem nenhuma utilidade para a formação dos estudantes. Soma-se à isso a limitação na oferta das disciplinas gerais, dificultando o acesso do aluno da escola pública aos cursos superiores.

Diante dos vários problemas gerados pelo NEM, iniciou-se uma mobilização nacional para a revogação do “Novo” Ensino Médio. Em Alagoas, no dia 14 de abril de 2023, a plenário da Assembleia Legislativa Estadual debateu a situação do NEM em Alagoas, com a forte presença de alunos e professores, sendo a Assembleia de Alagoas (ALE) a primeira do Brasil a debater sobre a revogação ou reformulação do “Novo” Ensino Médio (ALE, 2023).

No dia 19 de maio de 2023, ocorreu, novamente na ALE, a sessão pública para debater sobre a revogação ou reforma do novo Ensino Médio, sobre a matriz curricular e os investimentos na educação pública (ALE, 2023). Esse momento contou com a participação de estudantes, professores, representantes dos movimentos sociais, representantes da Educação no Estado e participantes

dos Programas Residência Pedagógica (PRP) e do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) do ciclo 2022-2024 (Figura 2 e 3).

Figura 2 – Reunião na ALE sobre o NEM



Figura 3 – Participantes do PRP e do PIBID Geografia na reunião na ALE sobre o NEM.



Fonte: Acervo do programa (2022).

O ano de 2023 é marcado pelas lutas nacionais e estaduais pela revogação do NEM, com a realização pelo MEC (Ministério da Educação) de consulta pública para ajudar a definir os rumos do “Novo” Ensino Médio, reforma que, desde sua imposição pelo Governo Federal, só tem gerado prejuízos para toda a sociedade.

No período de escrita do presente capítulo, segundo Crispi (2023), MEC enviou à Casa Civil uma minuta de Projeto de Lei (PL) que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); que revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que reforma o Ensino Médio e estabelece pressupostos para a política nacional de Ensino Médio. O PL recompõe a carga horária destinada à Formação Geral Básica do Ensino Médio para 2.400 horas, sendo vedada a oferta desses conteúdos de forma remota ou híbrida.

O referido documento ainda prevê que toda formação básica deve partir dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e Literatura; Línguas Estrangeiras, com obrigatoriedade da oferta de inglês e espanhol; Arte, Educação Física, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia. O texto também revoga a organização dos Itinerários Formativos e estabelece a flexibilização curricular a partir dos chamados Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos, que devem articular, ao menos, três áreas de conhecimento ou integrar-se ao Ensino Profissional (Crispi, 2023).

Ainda segundo Crispi (2023), a medida é uma vitória de movimentos ligados à educação que questionavam a formatação do “Novo” Ensino Médio, dentre eles entidades que compuseram a coordenação da consulta pública sobre o tema realizada pelo MEC.

3. O “Novo” Ensino Médio na visão dos alunos da escola campo do PRP Geografia

Das escolas campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no ciclo 2022-2024, duas são pertencentes à Rede Estadual de Alagoas, sendo elas, portanto, afetadas diretamente pelas mudanças ocorridas na organização do Ensino Médio.

Essas mudanças, principalmente com a diminuição da carga horária da disciplina de Geografia, geraram grandes alterações na aplicabilidade do conteúdo, visto que o tempo de aula é menor do que antes da reforma, tendo os Residentes que trabalhar conteúdos com apenas uma hora aula de 50 minutos, essa carga horária dificulta a abordagem dos conteúdos, pois este tempo ainda pode ser reduzido a 40 minutos ou menos, dependendo da dinâmica da sala de aula e da escola.-

Diante das alterações ocorridas na organização curricular das escolas públicas estaduais, buscou-se conhecer qual era a visão dos alunos sobre essas mudanças. Para isso, foi aplicado um questionário com os estudantes de 3 turmas de 2º ano do Ensino Médio da escola campo.

Essa ação teve por objetivo conhecer a perspectiva dos alunos, ainda no início do ano letivo, observar o que eles compreendem e com qual profundidade eles percebem o impacto desse sistema em suas vidas, tanto no presente quanto no futuro.

3.1 Conhecendo a escola campo

A investigação foi realizada na Escola Estadual Theotônio Villela Brandão, conhecida popularmente como Théo Brandão, que, de acordo com informações do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), está localizada no bairro da Jatiúca, em Maceió, Estado de Alagoas. A escola é vinculada à Secretaria de Estado da Educação, fazendo parte da 1º Gerência Regional de Educação (GERE) e foi fundada no ano de 1982, por meio do Decreto nº4.938, da gestão do Governador Divaldo Suruagy, sendo desde o início conhecida em virtude do incentivo à prática da ciência, esporte e cultura.

No ano de 2023, a escola funcionava em três turnos, com um total de 1600 alunos matriculados, sendo 1278 discentes matriculados no período diurno (matutino e vespertino) e 322 matriculados no período noturno. Nesse

ano letivo, a Escola Estadual Théo Brandão possuía 41 turmas de Ensino Médio, estando elas distribuídas como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Quantitativo de turma e alunos matriculados na escola campo

Diurno			
Turmas	Turmas no Matutino	Turmas no Vespertino	Alunos Matriculados
1º	6	5	442
2º	6	5	438
3º	6	4	400
TOTAL	18	14	1.278
Noturno			
Turmas	Turmas		Alunos Matriculados
EJA MODULAR	9		322
TOTAL	9		322

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A escola é uma das maiores em infraestrutura e em oferta de vagas da rede pública estadual no bairro onde está situada, estando voltada somente para a oferta do Ensino Médio, atendendo alunos de vários bairros da cidade de Maceió, principalmente dos bairros Jatiúca, Jacintinho e Poço, que utilizam o ônibus escolar para realizar o trajeto casa/escola/casa.

A escola, no ano de 2021, foi uma das três escolas da rede estadual de ensino que tiveram projetos selecionados para a maior feira de iniciação científica do país, a Feira Brasileira de Ciências e Engenharia da Universidade de São Paulo (Febrace-USP). A Escola foi selecionada pelo desenvolvimento de uma linha de cosméticos produzidos a partir do coco e seus resíduos (Consed, 2021), sendo a referida instituição de ensino, apesar das dificuldades impostas as escolas públicas, referência no bairro no qual está localizada.

3.2 Metodologia

Durante o período de contato entre os residentes e os estudantes da escola campo, foram realizados diálogos sobre o NEM e como ele impacta a vida da comunidade escolar.

Para coletar as impressões dos estudantes em relação ao “Novo” Ensino Médio, foram aplicados questionários com turmas 3 turmas do 2º ano do Ensino Médio da escola campo. O motivo que levou à escolha dos alunos do 2º ano como alvo da investigação, deu-se por eles já possuírem conhecimento e vivência prévia de como funciona o NEM. O universo da pesquisa foi de 105 alunos matriculados no período vespertino e a amostra totalizou 54 estudantes.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 108), o questionário pode ser entendido como um conjunto sequencial de perguntas que devem ser respondidas pelo informante, e que, na atualidade, pode ser feito por meios eletrônicos. Desse modo, o questionário foi composto por 2 questões do tipo subjetiva (abertas) e aplicado de forma *online* via *Google* Formulário.

As questões presentes no questionário foram: 1) O que você entende como “Novo Ensino Médio”? Sabe quais são as mudanças? e 2) Como você acha que essa mudança irá afetar a aprendizagem e a sua vida? Ao responder ao questionário, os estudantes tiveram liberdade de demonstrar suas opiniões acerca do contexto em que estão inseridos.

Após a aplicação do questionário, foi realizada a análise das respostas adquiridas para saber qual a visão dos inquiridos sobre o NEM e qual a opinião deles sobre os impactos do NEM em suas vidas. Ao analisar as respostas, ficou claro que os alunos se dividem entre a insatisfação e a má compreensão acerca dos porquês dessa mudança e dos impactos de longo prazo.

Para não serem identificados, as respostas dadas pelos discentes foram indicadas no texto com a letra A e com o número que pode variar de 1 até 54, representando o quantitativo de respostas obtidas. Também pela impossibilidade apresentar todas as respostas obtidas, mediante às regras de formatação para o desenvolvimento da escrita dos capítulos que compõem a presente obra, optou-se em escolher, para a inserção no texto, aquelas que representassem as ideias e os anseios do conjunto dos inquiridos na investigação.

3.3 A visão dos alunos sobre o “Novo” Ensino Médio

A primeira pergunta feita para os/as alunos/as foi para saber o que eles/as entendiam como “Novo” Ensino Médio e se eles/as sabiam quais seriam as mudanças advindas a partir da Reforma. Algumas das respostas obtidas foram:

“Sei as mudanças. Muitas pessoas odiaram esse novo ensino médio inclusive eu, isso está atrasando e atrapalhando o meu futuro e meu aprendizado. Duas aulas de matemática e português por semana é horrível e uma aula de física e química, péssimo” (A2).

“O novo ensino médio foi uma grande mudança na vida do estudante, os estudantes tiveram que se adaptar a novas matérias, o que se tornou uma rotina difícil para algumas pessoas” (A7).

“O N.E.M, é uma reformulação do Ensino Médio, trazendo novas matérias nas quais irão “transformar a aprendizagem”, onde você teria uma opção de escolha, e escolheria aquela área na qual você se identifica. O que não está ocorrendo, pois no Théo Brandão pelo menos, não tivemos essa opção de escolhas e as matérias tradicionais, as que são consideradas

importantes, a carga horária delas foram reduzidas, prejudicando na aprendizagem dos assuntos importantes e que agregaria algo na aprendizagem e no nosso futuro” (A8).

“Só sei que criei uma expectativa achando que iria me ajudar nos estudos, pensando menos e também com mais opções de aulas” (A14).

“Colocou mais aulas inúteis para atrapalhar a vida do aluno” (A16).

“Acho uma porcaria, atrapalhou tudo. Consigo aprender nada!” (A17).

A partir das respostas adquiridas, foi possível perceber a grande insatisfação dos/as alunos/as em relação à implementação do NEM, principalmente no que se refere à redução da carga horária das disciplinas da Formação Geral (História, Geografia, Química, Biologia etc.) em favor dos Itinerários Formativos. Segundo Ferretti (2018, 31), se em um primeiro momento, “[...] a redução e condensação das disciplinas do Ensino Médio possam ser atraentes para os jovens menos informados sobre as consequências futuras [...]”, como fica evidenciada na resposta do/a discente A1, ao serem inseridos no processo, logo percebem a privação do acesso ao conjunto de conhecimentos historicamente produzido (A2, A8, A16 e A17) e as consequências advindas dessa privação, estando entre essas consequências a dificuldade de os filhos das classes menos favorecidas continuarem os estudos através da entrada na universidade (A2 e A8).

O sentimento de terem sido enganados/as também ficou evidenciada nas respostas dos/as alunos/as, pois fica claro que a realidade do NEM é bem diferente do que foi propagado pelo Governo Federal. A discrepância entre as promessas do governo e o que realmente se deu na prática já era previsto por profissionais da educação. Segundo Corrêa, Ferri e Garcia (2022), a proposta de flexibilização por si só já se contrapõe à ideia da Base Nacional Curricular, e é ilusória a argumentação de liberdade de escolha pelo aluno, tendo em vista que as disciplinas ofertadas serão previamente estabelecidas, de acordo com o que a escola tem e pode oferecer. De acordo com Silva (2022), houve um discurso propagado acerca da Reforma, afirmando que iria ajudar a população jovem, atendendo às suas necessidades, principalmente sobre os itinerários formativos e o seu poder de escolha, situação que não ocorreu na prática, pois: “a lei não obriga as redes a ofertarem os cinco itinerários por escola, por município, ou mesmo por região. De fato, as redes estaduais não têm estrutura e recursos para ofertar todos os itinerários em todas as escolas. Assim, as escolas têm limitação de espaço e de profissionais disponíveis” (Rolon; Matijascic, 2023, p. 7).

A segunda questão teve como finalidade saber, na opinião dos/as alunos/as, quais seriam as consequências da Reforma do Ensino Médio na vida deles/as. Algumas respostas obtidas foram:

“Na verdade, eu acho um desserviço total, na teoria parece ótimo, na prática é tenebroso. São promessas que acabam se transformando em problemas, não temos estrutura e muito menos espaço para poder implementar algo tão inovador assim, e além do mais são matérias que não influenciam em nada, não ajudam em nada, na verdade só prejudica mais ainda a educação pública que já não é das melhores. Um exemplo disso é em outras escolas por exemplo, ter matérias preparatórias para Enem, enquanto no novo ensino médio você aprende algo relacionado a sol e esse tipo de coisa” (A3).

“Considerando a experiência vivida esse ano e ano passado, o N.E.M, até agora não transformou nada em minha aprendizagem (aprendi sim, coisas novas, mas não coisas muito necessárias), ao contrário, só trouxe problemas e uma carga horária chata, com itinerários cansativos. Onde os alunos estão relatando que estão com mais dificuldades e até tirando notas mais baixas, nas matérias novas. Na teoria é até interessante, porém na prática não está funcionando assim. As escolas não têm o suporte necessário para o N.E.M., o interessante seria manter a carga horária das outras disciplinas, e os alunos fazerem o horário integrado com as matérias novas (trilhas). Que foi proposto, onde todos os alunos iriam estudar em horário integrado” (A8).

“Essa mudança na verdade não está mudando a minha aprendizagem, ela está dificultando a compreensão de novos assuntos” (A10).

“Na verdade, essa mudança só serviu para atrasar a aprendizagem do aluno. Desse modo, diminuíram aulas de matérias importantíssimas que caem nos vestibulares, para colocar outras matérias que são irrelevantes” (A14).

Foi possível observar nos relatos uma certa desilusão acerca do NEM, já que os/as estudantes imaginavam um cenário e a realidade acabou por ser outra. Os relatos também demonstraram, em acordo com o que afirma Nickel e Schmidt (2020), que a proposta do Governo Federal era aproximar o ensino da realidade do discente e das demandas do mercado, porém a realidade não se concretizou. É possível observar nas respostas dos/as inquiridos/as a clara compreensão dos prejuízos provocados pelo NEM na aprendizagem, desde a perda do acesso ao conhecimento, como no exemplo da resposta do/a inquirido/a A3, quando expressa “[...] são matérias que não influenciam em nada, não ajudam em nada, na verdade só prejudica [...]” e A14 “Desse modo, diminuíram aulas de matérias importantíssimas que caem nos vestibulares, para colocar outras matérias que são irrelevantes”.

Diante do exposto, a preocupação de que o “Novo” Ensino Médio vai aumentar desigualdades entre as redes, escolas e alunos se materializa através das desigualdades escolares, uma vez que o “novo” modelo introduz uma parte

diversificada do currículo e as escolas teriam capacidades desiguais de ofertar itinerários, trilhas e disciplinas eletivas, gerando desigualdades na oferta do NEM. Assim, a preocupação com a equidade na oferta do NEM se justifica mediante a discrepância na oferta de eletivas livres entre as escolas, principalmente entre as que têm menos estrutura e as que apresentam um aporte pedagógico mais robusto e consolidado, o que tende a promover significativa diferença de aprendizagem (Rolon; Matijascic, 2023).

A ausência de uma infraestrutura adequada nas escolas, como relata o/a inquirido/a A3, que é por si só, independentemente do currículo adotado, um fator gerador da desigualdade, quando associada à oferta de uma parte flexível (Itinerários Formativos), que pouco contribui para a aprendizagem dos alunos, porém promove uma intensificação das dificuldades. Assim,

enquanto disciplinas como História, Sociologia e Educação Física perdem espaço, matérias fora do comum ou com nomes nada explicativos como “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets SA” e “Arte de morar” começam a fazer parte da realidade de estudantes do ensino médio nas redes públicas do país. [...] os chamados itinerários formativos, voltados para áreas de conhecimento e formação técnica de interesse dos jovens — vêm incomodando alunos, pais e professores [...] (Após [...], 2023, p.1).

Diante do exposto, insatisfações como as relatadas pelos/as alunos/as inquiridos/as (A3, A8 e A13) ganham enorme importância, pois revelam a criação de matrizes curriculares que pouco contribuem para a aprendizagem do aluno da escola pública.

Ficou evidenciada nas respostas dos/as alunos/as que havia uma perspectiva baseada na propaganda do Governo Federal, no entanto, a experiência prática acabou gerando desilusão e uma sensação de desamparo em relação ao NEM e às situações presentes e futuras dos alunos.

4. Considerações finais

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, impôs a toda sociedade brasileira o “Novo” Ensino Médio (NEM), reformulação que não ouviu a sociedade acadêmica nem os estudantes. As mudanças provocadas pelo NEM acarretaram prejuízos diretamente para toda a comunidade estudantil e trabalhadores da educação e, por reflexo, para todos os brasileiros.

Entre as mudanças promovidas pelo NEM, pode-se citar: o aumento da carga horária, nova matriz curricular e ensino voltada para a formação profissional. Vale salientar que o “Novo” Ensino Médio prometia aos alunos

a escolha de quais disciplinas iriam cursar ao longo dos três últimos anos de sua vida escolar, mas, na prática, não foi bem isso que aconteceu, já que ficou a critério dos estados, através de suas Secretarias de Educação (SEDUCs), estabelecer a organização curricular que, por causa do quantitativo de escolas, principalmente nos interiores, impossibilitou qualquer tipo de escolha do alunado, sendo os mais atingidos por esse processo os filhos da classe trabalhadora, estudantes das redes públicas estaduais e municipais.

Assim, a partir do trabalho de investigação realizado em uma das escolas campo do PRP Geografia no ciclo 2022-2024, ficou evidenciado que a Reforma do Ensino Médio não trouxe a prometida escolha para os alunos, nem melhoras para o processo de ensino-aprendizagem, mas, sim, uma enorme insatisfação e a perda de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, limitando e dificultando que milhões de alunos pudessem continuar seus estudos através da entrada nas universidades.

A ação do Ministério da Educação em 2023 é um sopro de esperança para que as mudanças geradas pelo NEM possam ser revistas, promovendo aos jovens brasileiros a retomada do direito de acesso ao conhecimento e o prosseguimento dos estudos.

REFERÊNCIAS

ALE. **Assembleia de Alagoas é a primeira do Brasil a debater sobre o Novo Ensino Médio**. 2023. Disponível em: <https://www.al.al.leg.br/comunicacao/noticias/assembleia-de-alagoas-e-a-primeira-do-brasil-a-debater-sobre-o-novo-ensino-medio#:~:text=Ele%20destacou%20que%20a%20Assembleia,e%20pioneira%20em%20todo%20Oa%C3%ADs>. Acesso em: 13 set. 2023.

APÓS reforma do ensino médio, alunos têm aulas de ‘O que rola por aí’, ‘RPG’ e ‘Brigadeiro caseiro’. Pressão para revogar mudanças aumenta sobre Ministério de Educação de Lula, mas titular da pasta, Camilo Santana, promete aperfeiçoar modelo criticado. O Globo, 2023. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml?utm_source=globo.com&utm_medium=oglobo. Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 132, p. 72, maio 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 out. 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago., 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620/1108>. Acesso em: 12 set. 2023.

CENPEC. **Barreiras educacionais em diferentes contextos: Abandono Escolar**. 2023. Disponível em: https://desigualdadeeducacionais.cenpec.org.br/permanencia-escolar-resultados.php?contextos=-territorio&barreira=abandono&sexo=mascullino&raca=Preta&dep_admin=municipal&ciclo=EM&estado=AL&localizacao=Urbana&serie=1%C2%AA%20s%C3%A9rie®iao=Nordeste&municipio=1200013&escola=12009229&. Acesso em: 24 set 2023.

CONSED. **Escolas estaduais têm projetos selecionados para a maior feira de iniciação científica do país**, 2021. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/escolas-estaduais-tem-projetos-selecionados-para-a-maior-feira-de-iniciacao-cientifica-do-pais>. Acesso em: 7 out. 2023.

CORRÊA, Shirley de Souza; FERRI, Cássia; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O que esperar do Novo Ensino Médio? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 15-21. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 7 out. 2023.

CRISPI, Priscila. **MEC envia à Casa Civil PL de alteração do novo ensino médio**. Minuta do Projeto de Lei, publicada exclusivamente pelo Correio, recompõe carga horária da Formação Geral Básica. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/09/5127709-mec-envia-a-casa-civil-pl-de-alteracao-do-novo-ensino-medio.html#google_vignette. Acesso em: 7 out. 2023.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnB-FGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 267-283, mai./ago., 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1569/1107>. Acesso em: 13 set. 2023.

NICKEL, Juliana; SCHMIDT, João. Os impactos da reforma do ensino médio em uma educação emancipadora e voltada para as humanidades. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 33, p. 259-276. jul./dez. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROLON, Carolina Esther Kotovicz; MATIJASCIC, Milko. **Novo Ensino Médio: Argumentos Críticos e a Experiência do Ceará, Goiás e Paraná na Gestão e em Escolas Selecionadas**. Brasília: IPEA, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/12168/1/>

NT_Disoc_Novo_Ensino_Medio_Public_Preliminar.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

SANTOS José Erimar dos. Desordem e regresso: a “nova” reforma do ensino médio e a deficiência cívica sem o saber pensar o espaço e sem o saber nele agir. **Revista Geografia, Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 23, e4, p. 1-48, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/30993>. Acesso em: 13 set. 2023.

SEDUC. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Alagoas**. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/30993>. Acesso em: 13 set. 2023.

SEDUC. **Matriz Curricular**. 2022. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/documentos/category/290-matriz-curricular-2022>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SILVA, Edna Maria Lopes da. O novo ensino médio: impactos na escolarização da juventude brasileira. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2022, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UFPB, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81619>. Acesso em: 4 out. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio e o direito à Educação – obrigatório para quem? **SciELO em Perspectiva: Humanas**, 2020. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2020/07/07/o-ensinomedio-e-o-direito-a-educacao-obrigatorio-para-quem/>. Acesso em: 5 nov. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO E A RECUSA DA ADOÇÃO DO OBJETO 2 PNLD DE CIÊNCIAS HUMANAS NO IFAL *CAMPUS* MACEIÓ

*Ismael dos Santos Silva
Denis Rocha Calazans
Jacqueline Praxedes de Almeida*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica (Freire, 1984, p. 89).

O livro didático tem se mostrado de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem, sendo, em muitas situações, o principal material de consulta dos professores e dos alunos, coexistindo com diversas outras fontes, inclusive com as tecnológicas e servindo como instrumento de trabalho e formação complementar do professor (Silva, 2018).

Além disso, cabe ao professor a tarefa de escolha do livro didático, juntamente com o “[...] corpo docente e dirigente da escola [...]” (Brasil, 2015, p. 12), sendo de sua responsabilidade adequar a coleção escolhida à realidade educacional da instituição em que atua, buscando atender às demandas dos alunos e à sua necessidade de trabalho.

Por isso, é preciso definir os objetivos do ensino e ter clareza dos meios a utilizar e a escolha dos livros mais adequados (de acordo com o que se pretende ensinar, a qualidade do livro, o conhecimento e os recursos que disponibiliza, quem é o autor e a sua formação) para auxiliar a busca dos propósitos planejados a atingir com os alunos (Gabrelon; Silva, 2017, p. 132).

Porém, se as obras apresentadas não atenderem aos anseios dos professores, não há a obrigatoriedade de adotá-las, podendo o professor e a escola optarem por outros materiais didáticos. No entanto, a ausência de um livro didático que atenda às necessidades dos professores e alunos representa uma grande perda para as instituições de ensino e para o processo de ensino-aprendizagem.

Com base na adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, ao Novo Ensino Médio (NEM), o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 passou por uma reformulação significativa, alterando a forma como os livros didáticos eram organizados. Se antes havia coleções por disciplinas, no referido edital, as coleções foram voltadas para áreas do conhecimento, agrupando os conteúdos por temas, buscando uma integração entre as várias disciplinas que compõem a área do conhecimento.

Diante da reformulação ocorrida na forma como são apresentados os livros do PNLD, objeto 2, a partir de 2021, os professores de Ciências Humanas do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *Campus* Maceió, optaram por não os adotar.

Este capítulo tem por finalidade refletir sobre os impactos da política da Reforma do Ensino Médio em relação aos livros didáticos, bem como apresentar os resultados da investigação sobre os motivos que levaram os professores de Geografia, História, Sociologia e Filosofia do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió a recusarem a adoção dos livros didáticos alinhados com as propostas do “Novo” Ensino Médio (NEM), objeto 2, do PNLD 2021.

1. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio

A crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa (Ribeiro, 1986). A fala de Darcy Ribeiro se mantém atual e sintetiza os governos que assolaram o país, após o golpe de 2016, sofrido pela Presidente Dilma Rousseff. O que se vivenciou foi um projeto de desconstrução em todas as esferas da vida nacional, freando o desenvolvimento social que o país estava atravessando e frustrando as perspectivas de um futuro melhor, pois, para que o desenvolvimento social seja atingido, é necessário que haja, sobretudo, investimentos em educação, pesquisa e tecnologia.

Em abril de 2018, o Ministério da Educação apresentou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio ao Conselho Nacional de Educação, dando início ao processo de audiências públicas para discussão. Durante essa fase de desenvolvimento, a BNCC se tornou objeto de tensões e conflitos. As audiências e discussões nesse período foram notavelmente marcadas pela atuação do “Movimento Pela Base Nacional Comum”, que contou com a participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e organizações como a Fundação Lemann, associada ao Cenpec, o Instituto Natura, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Unibanco, a Fundação SM, o Insper e o Instituto Fernando Henrique Cardoso (Aguilar; Dourado, 2018).

Além da BNCC, durante o governo de Michel Temer também foi aprovada a Reforma do Ensino Médio. Em 2019, Jair Bolsonaro assumiu a presidência da república, provocando um dos maiores desmontes da educação pública do

Brasil, marcado pelo sucateamento do ensino público federal, através de sucessivos cortes no orçamento, deixando as universidades e os institutos federais à beira de fecharem as portas, além de desestimularem sistematicamente a pesquisa, já que as bolsas de pesquisa científica foram cortadas ou reduzidas (Tomazela, 2022). Segundo Lino e Arruda (2021, p. 748), a BNCC, em uma perspectiva reducionista e instrucional, esvaziou o currículo de conhecimento, reduzindo-o à noção de competências, comprometendo, assim, a formação integral e cidadã das crianças e dos jovens brasileiros.

No discurso, o que se pretende é adaptar os estudantes às exigências e desafios do mundo globalizado e do mercado (Laval, 2019). Essa é uma tentativa neoliberal de construir um indivíduo competente e competitivo, eficaz para atender às novas exigências do mercado como mão de obra.

Nesse modelo, que se sustenta no princípio da individualidade capitalista e do individualismo neoliberal, a incumbência da formação é atribuída aos estudantes, tornando-os responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, eximindo, assim, o estado e a sociedade de qualquer compromisso maior ou responsabilidade com sua formação.

Vale salientar que as alterações realizadas na educação brasileira, após 2016, não tocam em aspectos fundamentais como financiamento, estrutura das escolas, evasão dos alunos e condições de trabalho dos professores, estando elas direcionadas para a formação flexível e aligeirada dos estudantes, assim como para o aumento de parcerias que favorecem à terceirização e à privatização, de modo a aplicar recursos públicos em instituições privadas (Branco *et al.*, 2018).

A escola se torna peça central para a construção desse novo modelo de sujeito e sociedade, inspirado em princípios empresariais, tecnicistas e produtivistas, portanto, reducionista da autonomia e da capacidade de mobilização social (Dardot; Laval, 2016). Nesse modelo de educação neoliberal, o indivíduo não vale mais pelas qualidades que lhes foram reconhecidas, durante sua trajetória escolar ou profissional, mas sim pelo valor de uso de sua força de trabalho.

A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece a BNCC e institui o “Novo” Ensino Médio, traz a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos como referenciais de ensino (Brasil, 2017b, p. 2). Esse documento estrutura os direitos e objetivos de aprendizagem em quatro áreas de conhecimentos: I) Linguagens e suas Tecnologias, II) Matemática e suas Tecnologias, III) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, IV) Ciências Humanas e Sociais aplicadas (BRASIL, 2017b, p. 2). Com o NEM, apenas disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa são obrigatórias nos 3 anos do Ensino Médio, ignorando e reduzindo a carga horária das demais disciplinas.

A BNCC e o Novo Ensino Médio ignoram os abismos existentes entre as regiões do Brasil. Enquanto algumas possuem ampla estrutura para oferecer um bom ensino aos alunos, há regiões que não possuem infraestrutura mínima ou até mesmo saneamento básico. Em algumas cidades brasileiras, só existe uma única escola de Ensino Médio. Essa realidade dificulta a oferta de vários itinerários formativos, limitando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Para alinhar os livros didáticos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o governo Michel Temer promulgou o Decreto nº 9.099 de 2017, que introduziu mudanças substanciais no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2017a). Essas alterações englobaram novas diretrizes para o processo de seleção de materiais didáticos, a formulação dos itens submetidos pelas editoras para avaliação pelo Ministério da Educação e uma rigorosa conexão entre os materiais didáticos e as habilidades e competências delineadas na BNCC (Brasil, 2017a). Esse modelo de material didático, baseado na BNCC, resultou em uma mudança significativa na estrutura das coleções de livros didáticos, que passaram a ser organizadas por área do conhecimento e não mais por disciplinas. Com isso, as coleções não são mais produzidas por um autor ou grupo de autores, com formação em uma disciplina, mas por um grupo de professores que criam uma coleção que atenda a todas as disciplinas da área do conhecimento.

2. O livro didático no Brasil e o PNLD

O livro didático é uma importante ferramenta de mediação do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lajolo (2008, p. 4-5):

[...] para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor.

Oliveira, Teixeira e Silva (2022, p. 3964) afirmam que: “o papel desta ferramenta é auxiliar o professor em sala de aula, ao passo que não restringe sua autonomia, mas lhe garante um acervo prático para pesquisas e planejamento de aulas”.

Segundo Bittencourt (2020), a produção de livros didáticos no Brasil é dividida em 4 momentos, sendo eles: 1ª fase: a produção de livros didáticos a partir dos modelos estrangeiros (1860 – 1930); 2ª fase: a nacionalização dos livros didáticos (1930-1970); 3ª fase: multiplicação dos livros didáticos

(1970-1996) e 4ª fase: da nacionalização à internacionalização (1996 aos dias atuais).

Na 1ª fase (1860 – 1930), os primeiros livros didáticos produzidos no Brasil para serem utilizados no nível secundário e nas escolas para ler escrever e contar, respectivamente os atuais Ensino Médio e Ensino Fundamental, foram produzidos na Imprensa Régia, primeira tipografia brasileira, instalada após a chegada da Família Real ao Brasil (1808). Essas obras eram baseadas nas produções de conceituados acadêmicos franceses (Bittencourt, 2020).

Bittencourt (2020) esclarece que, após 1822, com o fim do monopólio da Imprensa Régia, surgiram as primeiras editoras brasileiras, sendo elas de propriedade de portugueses e franceses. Foram essas editoras que publicaram, nesse período, os livros didáticos elaborados sob influência dos currículos estrangeiros, sendo os conteúdos desses materiais didáticos controlados pelos Governos das Províncias e pela Igreja Católica. Os autores dos livros didáticos eram os professores do Imperial Colégio Pedro II, pois além de terem o *status* acadêmico de serem docentes da melhor escola do país, ainda eram ligados aos Conselhos que autorizavam a circulação e o uso dos livros didáticos nas demais escolas brasileiras.

A 2ª fase (1930-1970), segundo Bittencourt (2020), é marcada pela nacionalização dos livros didáticos, tanto na elaboração do conteúdo como na forma de produção, relacionada às novas técnicas de confecção de livros, relativos principalmente às ilustrações, elemento importante e que caracteriza os materiais didáticos.

Essa fase é marcada politicamente pelo golpe de 1930, o qual acarretou a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e instaurou a Ditadura do Estado Novo. No decorrer desse período, foram feitas reformas educacionais de caráter nacionalista, sendo criado, em 1937, o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão cuja missão era cuidar e promover a produção de livros didáticos no país e, em 1938, o Conselho Nacional de Livro Didático (CNLD), que tinha por objetivo avaliar os livros didáticos referente ao seu conteúdo, bem como em relação à compra e utilização do livro didático (Miranda; Luca, 2004; Silva, 2012; Bittencourt, 2020). Nasce, assim, o início da relação republicana entre o Estado e os livros didáticos, surgindo a primeira legislação voltada para a produção de guias escolares, impulsionada pelo contexto político da época (Munakata, 2012).

Essas ações foram estratégicas para promover o controle político e ideológico da produção e distribuição de livros didáticos no país pela Ditadura Vargas, o livro didático emergia, assim, como um instrumento ideológico de difusão dos valores apregoados pelo regime. Segundo Silva (2012, p. 808): “os autores deste tipo de material eram personalidades consagradas no meio

intelectual que escreviam sobre disciplinas para as quais não tinham formação acadêmica específica”, somente na década de 1960, os livros didáticos vieram a ser escritos por professores de formação específica nas áreas sobre as quais escreviam.

Impulsionadas pelo aumento da oferta de vagas escolares, houve, segundo Bittencourt (2020), o desenvolvimento de editoras voltadas exclusivamente para a produção de material didático que, até os dias atuais, estão atuantes, publicando livros que fazem parte do cotidiano de alunos e de professores da Educação Básica, como a editora Frère Théophane Durand, conhecida como FTD, fundada pelos Irmãos Marista e a Editora Saraiva, pertencente atualmente ao grupo SOMOS Educação. Cabe ressaltar que o aumento de vagas escolares ocorre como uma forma de promover a doutrinação e dominação política e intelectual dos jovens, bem como de qualificar e docilizar a mão de obra para o processo de industrialização em expansão no país, afinal era importante para o regime enquadrar a população dentro dos preceitos do governo vigente e nesse caso a escola é o melhor meio.

Em 1966, já com a ditadura civil-militar instalada no país, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que

Tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. Essa comissão foi resultado de um convênio entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) e a United States Agency for International Development (USAID) (Batista; Santos; Souza, 2016, p. 1027).

A criação dessa comissão foi fruto da parceria do Ministério da Educação (MEC) com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID). A aproximação entre Brasil e Estados Unidos foi proporcionada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), que pressionou os países integrantes para realizar uma revisão em seus livros didáticos, para que fossem “retiradas referências desabonadoras aos atos de nosso grande vizinho do norte”, os Estados Unidos da América (Celeste Filho, 2010, p.237). Segundo Filgueiras (2015), a COLTED tinha entre suas funções realizar a avaliação dos aspectos ideológicos presentes nos livros. Diante do exposto, pode-se considerar que as ações do Estado brasileiro, em todo o período relacionado ao golpe de 1964, foram pautadas em medidas que visaram à reestruturação e ao controle ideológico dos sistemas educacionais brasileiros (Batista; Santos; Souza, 2016).

Nesse período, a OEA ainda propôs o “controle estatal dos conteúdos dos livros de História, no que foi prontamente acatada pela ditadura militar brasileira” (Celeste Filho, 2010, p. 258). Os livros didáticos de Geografia

também sofreram interferência do regime, centralizando os conteúdos em variáveis predominantemente estatísticas, com o objetivo de despolitizar o ensino, subtraindo da sala de aula e da disciplina qualquer parâmetro passível de discussão, essa ação reforçou a visão de uma Geografia como uma disciplina enciclopedista, limitando-a unicamente à função de expositora de dados e informações, as verdades estabelecidas pelo regime estavam prontas nos livros didáticos de Geografia para serem “depositadas” pelos professores no intelecto dos alunos (Kunzler; Wizniewsky, 2007).

A 3ª fase (1970-1996) é marcada pela promulgação da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que determina as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e que reformula os currículos, redefinindo as disciplinas e as reduzindo em áreas do conhecimento (Bittencourt, 2020), qualquer semelhança com a **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**, não é mera coincidência, pois, segundo Ponciano *et al.* (2019, p.5), o período da Ditadura Civil Militar, assemelha-se: “[...] ao que se observa no Brasil, [após] o golpe de 2016 até o governo de Jair Messias Bolsonaro, [...] pelo perfil [...] conservador, autoritário e neoliberal no que tange aos aspectos que interferem na construção de políticas públicas na educação”.

É também nesse período que, segundo Bittencourt (2020), com a expansão das escolas, das vagas escolares, das compras de livros didáticos pelo governo para a distribuição com alunos de baixo poder aquisitivo e do auxílio financeiro oriundo do acordo MEC/USAID, a produção do livro didático sofre um aumento vertiginoso, fazendo com que as editoras ganhem um novo poder de mercado. O fértil mercado faz com que novas editoras voltadas para a produção de livros didáticos sejam criadas, bem como há alterações significativas na estrutura e formatação desse material didático, havendo mudanças desde o tamanho do livro até sua diagramação, que ganha mais imagens e passa a ficar parecido com as revistas da época (Bittencourt, 2020).

Bittencourt (2020) ainda complementa, afirmando que, com o processo de redemocratização, a importância dos livros didáticos se intensifica, sendo eles agora os definidores dos currículos e o recurso de ensino mais importante da sala de aula.

É também nesse período, mais precisamente em 1985, que é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Através do PNLD, o governo distribuiu gratuitamente livros abrangendo todas as disciplinas do currículo para os estudantes do ensino fundamental das escolas públicas, tornando-o um dos maiores projetos de distribuição gratuita de materiais didáticos no mundo. A criação do Programa do Livro Didático reconfigurou o mercado editorial no Brasil, atraindo editoras internacionais e alimentando em milhões de reais a indústria do livro didático (FNDE, 2021).

A 4ª fase (1996 aos dias atuais) é marcada pela promulgação da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida lei reforça o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), já que determinada a obrigatoriedade do governo em disponibilizar recursos educacionais, incluindo material didático, para atender às necessidades dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica. Isso abrange programas complementares que envolvem não apenas material didático-escolar, mas também serviços como transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1996, p. 2).

Foi também nessa fase que colocou em xeque a qualidade dos livros didáticos distribuídos pelo Governo Federal. Segundo Bittencourt (2020, p. 10), “[...] vários problemas estavam sendo detectados quanto à qualidade dos livros didáticos, sendo que as avaliações governamentais apontaram para questões relativas a preconceitos, livros com conteúdos desatualizados e erros conceituais”. Assim, além de sua função primordial de fornecer livros aos estudantes da rede pública, o PNLD também passa a desempenhar um papel importante na avaliação e seleção de obras adequadas, que atendam aos requisitos metodológicos de ensino e aprendizagem específicos de cada disciplina, sendo constituído em um processo oficial de avaliação pedagógica e metodológica do livro didático, tornando-se uma etapa obrigatória do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Gomes; Copatti, 2023).

Nesse processo, comissões de avaliação formadas por especialistas de diferentes áreas, oriundos de universidades públicas, dedicam-se a analisar os títulos submetidos pelas editoras, julgando-os de acordo com critérios previamente estabelecidos em editais. Após essa avaliação, baseada em princípios éticos e educacionais, é elaborado o “Guia de Livros Didáticos”, que serve para apresentar as obras aprovadas aos educadores. As obras aprovadas são, então, submetidas à avaliação dos professores das escolas públicas. Esses educadores desempenham um papel crucial, pois devem decidir quais livros são ideais para seus alunos, levando em consideração o projeto pedagógico e curricular da escola. Ao final desse processo, as coleções selecionadas para adoção são adquiridas pelo governo e distribuídas aos alunos matriculados em escolas públicas em todo o país (Silva, 2012). Vale ressaltar que os critérios estabelecidos pelo MEC viraram o referencial para os autores e para que as editoras produzam os livros didáticos.

Em 2004, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), inicialmente cobrindo apenas as disciplinas de Português e Matemática, e apenas em 2005, a distribuição abrangeu todo o país. As demais matérias foram gradualmente incorporadas, com a distribuição dos livros de Biologia, História e Química ocorrendo em 2007, e os livros de Física e Geografia em 2008. A distribuição dos materiais de todas as disciplinas

foi voltada aos estudantes por meio do Livro do Estudante e aos professores por meio do Manual de Professor. Os livros passaram a ser entregues a cada três anos e projetados para serem reutilizados. Filosofia, Sociologia e Inglês começaram a ter livros didáticos distribuídos nas escolas em 2010, e a disciplina de Arte somente em 2015 (Zacheu; Castro, 2015).

Em 2018, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que visa atender às diretrizes da Reforma do Ensino Médio, conforme estabelecidas na Lei 13.415/2017, houve a necessidade de ajustar os livros didáticos para esta etapa da educação. Para alinhar-se com as novas políticas educacionais do Ensino Médio, a edição do PNLD 2021 introduziu mudanças significativas na organização dos livros didáticos.

Uma das mudanças ocorreu devido à adoção às competências e habilidades estipuladas na BNCC. Os editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) incluíram requisitos que asseguram a conformidade com essa legislação. “Resultaram disso os livros didáticos do PNLD 2019, 2020, 2021 e 2023, os quais foram produzidos com base nas competências e habilidades do documento e em Temas Contemporâneos Transversais” (Gomes; Copatti, 2023, p. 937).

Outra mudança foi a organização do edital em cinco objetos distintos: 1) obras didáticas de projetos integradores e de projeto de vida; 2) obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas; 3) obras de formação continuada, destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de Ensino Médio; 4) recursos digitais e 5) obras literárias (Gomes; Copatti, 2023).

Uma mudança substancial introduzida no PNLD 2021 foi a eliminação dos livros individuais para as disciplinas, impondo-se uma abordagem de agrupamento dessas disciplinas em áreas de conhecimento. Essa medida evoca lembranças de uma iniciativa semelhante ocorrida durante o período da Ditadura Militar, quando as autoridades unificaram as disciplinas de Geografia e História para criar a disciplina de Estudos Sociais. Naquela época, a mudança resultou em um ensino mais superficial, uma vez que os professores precisavam abordar duas matérias com base em livros didáticos sujeitos à censura, e alguns deles não possuíam a formação necessária nessas áreas (Antonelli, 2015). Essa unificação visava mascarar a realidade e limitar a capacidade dos alunos de desenvolverem pensamento crítico e de se oporem ao regime. Na atualidade, a mudança, como no período militar, é baseada em motivações ideológicas e econômicas, com o intuito de formar uma mão de obra mais adaptada às demandas do mercado. Segundo Gomes e Copatti (2023, p. 942), o

[...] PNLD 2021, levando em conta os delineamentos previstos nos documentos de legislação que compõem essa política pública e as modificações

que, apontadas em um edital específico, fizeram com que editoras e autores apresentassem diferentes propostas em suas coleções; agora, organizadas por grandes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

As obras do PNLD 2021, no âmbito das Ciências Humanas, adotaram uma abordagem diferente daquela anteriormente encontrada nos livros didáticos do Ensino Médio. Elas estão estruturadas em capítulos e subcapítulos que promovem uma suposta integração de conteúdos entre as áreas do conhecimento, que incluem Geografia, História, Sociologia e Filosofia.

É importante ressaltar que nenhuma escola é obrigada a adotar um livro didático. Essa escolha fica a cargo dos educadores da instituição, que podem escolher uma coleção específica ou mesmo rejeitar a adoção de livros didáticos. Esse foi o caso do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Maceió, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que optou por não adotar livros do PNLD, objeto 2, edição 2021.

3. Metodologia

A metodologia utilizada neste trabalho foi qualitativa, que “exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva” (Martins, 2004, p. 292). Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 31), a “[...] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”, sendo assim, “[...] a pesquisa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 73).

Como ponto de partida para a realização da presente investigação, foi realizado o levantamento do referencial teórico que fosse pertinente ao objeto da pesquisa, sendo feita a busca por artigos publicados em periódicos e em anais de eventos científicos, livros e trabalhos de conclusão de curso que fossem relevantes para subsidiar a pesquisa, tendo como autores base para alicerçar esse trabalho Bittencourt (2020), Simões (2017), Laval (2019), dentre outros.

Além do levantamento do referencial teórico que subsidiou o presente estudo, também foi feita a análise documental das legislações e demais documentos oficiais que subsidiaram a presente pesquisa. Segundo Phillips (1974, p. 187), citado por Lüdke e André (1986), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano”. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 38) complementam afirmando que se incluem no rol desses documentos “[...] leis, e regulamentos, normas, pareceres [...] livros estatísticos [...]”, dentre outros.

Sobre a análise documental Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que ela apresenta várias vantagens para a pesquisa, por serem

[...] uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e [...] servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes.

Posteriormente, foi escolhido o questionário como instrumento de coleta dos dados. A escolha do questionário se deu por este apresentar, segundo Moreira e Caleffe (2006), pontos positivos, que foram relevantes para esta pesquisa, dentre eles: o uso eficiente do tempo, o anonimato para o respondente e a possibilidade de uma alta taxa de retorno. Após a escolha do instrumento de recolha de dados, passou-se para a elaboração do questionário, que foi composto de 8 questões, sendo 4 do tipo objetiva de resposta única e 4 subjetivas. Após a elaboração das questões, elas foram posteriormente transferidas para um modelo digital no *Google Forms*.

A forma mais fácil e rápida encontrada para a aplicação do questionário foi através do compartilhamento do *link*, gerado no *Google Forms*, através de um grupo de *WhatsApp* já existente, composto apenas por professores da área de Ciências Humanas do IFAL *Campus Maceió*.

A pesquisa aqui apresentada possuía um universo inicial de 26 professores/as, todos/as lotados/as da Coordenação de Ciências Humanas e suas Tecnologias (CCHT), do IFAL, *Campus Maceió*, mas ao se constatar que apenas 13 docentes haviam participado do processo de escolha do livro didático objeto 2 do PNL D, esse grupo, formado por 13 indivíduos, passou a ser o universo da pesquisa, pois haviam sido eles/as que haviam feito a análise do material e, portanto, eram eles/as que tinham um conhecimento mais aprofundado sobre o material, sendo esse grupo também responsável em repassar para os demais colegas as impressões e conclusões advindas do estudo feito sobre os livros didáticos.

Dos 13 professores/as que participaram do processo de escolha do livro didático, 10 responderam ao questionário, obtendo-se, portanto, uma adesão de 77% do universo. Dos dez professores da amostra, 4 eram professores/as de Geografia, 3 de Filosofia, 2 de História e 1 de Sociologia. Os dados obtidos foram tabulados e analisados, sendo os resultados apresentados a seguir.

4. O processo de escolha do Objeto 2 do PNL D 2021 e a não adoção do livro didático da área de Ciências Humanas no Campus Maceió

A primeira pergunta feita aos/as professores/as foi se eles/as tiveram acesso ao material de divulgação (Coleções) do PNL D. Oito afirmaram que sim e dois afirmaram que não. Vale ressaltar que, atualmente, todos os materiais didáticos aprovados pelo PNL D para a análise dos professores são disponibilizados em formato digital.

A segunda pergunta feita aos/as 8 docentes que responderam que tiveram acesso ao material de divulgação, foi a forma como se deu esse acesso. Dois/uas professores/as afirmaram que tiveram acesso apenas a coleções físicas, impressas, seis deles alegaram terem tido acesso apenas a coleções digitais e nenhum teve acesso às coleções digitais e físicas simultaneamente.

O uso de coleções digitais tem sido uma forma recorrente de divulgação das editoras, pois torna o processo mais barato e de fácil acesso por parte dos professores.

A terceira pergunta buscou saber se os/as professores/as inquiridos haviam analisado as coleções. Os oito professores que tiveram acesso às coleções afirmaram que fizeram a análise do material. Sobre a análise e escolha do livro didático Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 340) advertem que: “O professor, ao escolher um livro didático, não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico”. Sendo assim, essa etapa é essencial para garantir que os livros didáticos estejam alinhados aos objetivos educacionais, às abordagens pedagógicas e à realidade dos alunos. No entanto, 2 professores, os que não tiveram acesso às obras não analisaram as coleções, mas, mesmo assim, participaram do processo de escolha das coleções. Nesse caso, os professores que não analisaram as coleções afirmaram fazerem parte do processo de escolha por terem participado das discussões sobre o tema. Essa é uma informação preocupante, pois os professores emitiram opiniões sem ter feito a análise das coleções, fundamentando suas escolhas na análise de terceiros. Segundo Silva e Sampaio (2014, p. 177),

A não participação do professor na escolha do livro didático pode ser considerado um aspecto negativo nos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que esse trabalhará com um material que não foi por ele escolhido e mesmo que seja um livro de boa qualidade pode ser que não se aplique ao estilo do professor que poderá encontrar dificuldades ao trabalhar com o mesmo.

Foi perguntado aos/as professores/as, na quarta questão, como eles/as votaram em relação à escolha do livro didático. A pesquisa indicou que a maioria, ou seja, 7 professores/as, votaram contra a adoção de qualquer coleção, dois/uas indicaram uma coleção e apenas um/a deles/as votou a favor de se adotar alguma coleção, sem indicar uma especificamente. A recusa dos/as professores/as em adotar uma coleção reforça a autonomia pedagógica dos professores, visto que, segundo Vilarinho e Silva (2015, p. 424), “a avaliação dos livros didáticos é processo que leva à reflexão crítica e fortalece a autonomia didática [...]”, bem como mostra uma postura crítica em relação às obras, já que demonstra uma clareza dos docentes no que se refere ao “Novo” Ensino Médio (NEM) e seus impactos, estando entre eles, segundo Souza e Bairro (2021, p. 60): “[...] a exclusão de componentes curriculares e a dissolução de outros através do agrupamento em ‘grandes áreas’ é uma manifestação da negação da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados”, bem como fica evidenciada, a partir da negativa dos docentes da escola, a compreensão de que essa situação impacta diretamente nos livros didáticos voltados para o NEM, pois

[...] os livros disponibilizados para as escolas no processo de escolha dos materiais que seriam utilizados para o Novo Ensino Médio, todos eles já adequados à BNCC, [...] [apresentavam] elementos bastantes distintos dos materiais dos editais anteriores no que se refere à forma de estruturação da sequência de conteúdos e quanto à reunião dos temas ligados às Ciências Humanas (Souza; Bairro, 2021, p. 63).

Especificamente, em relação a Geografia, segundo Souza e Bairro (2021), na consulta aos livros, a começar pelo título e pelo índice, fica difícil encontrar onde está a Geografia e seus conceitos-chave. Assim, o livro didático de Geografia para o Ensino Médio não “[...] apresenta-se [...] mais como específico de sua área, mas como uma subcategoria (ou subdivisão) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme consta no documento da BNCC para o Ensino Médio” (Souza; Bairro 2021, p. 62). Desse modo, a dissolução da Geografia “[...] enquanto área específica, mesmo que com a organização disciplinar da escola inalterada, sugere que, no currículo, a Geografia perca sua especificidade como área, atuando como foco apenas enquanto uma das que compõe a grande área das ciências humanas” (Souza; Bairro 2021, p. 62).

A escolha e a utilização do livro didático é uma prática sobre a qual o professor deve agir de forma consciente e crítica, pois “[...] escolhê-lo e adotá-lo são procedimentos que requerem a compreensão da lógica que preside a forma como são produzidos e comercializados, por quem, para quem e com

que motivações, além das aparentes, traduzidas em critérios de divulgação e distribuição formalizados, padronizados” (Rangel, 2006, p. 192).

Nesse sentido, é preciso que haja uma análise criteriosa do livro didático, levando em consideração uma avaliação de fundamentos didático-pedagógicos, bem como de fatores históricos, sociais e políticos; pois, o professor que não possui uma reflexão crítica em relação à escolha e à utilização do livro didático pode estar contribuindo para adoção de material inadequado, que reforça interesses políticos, econômicos e ideológicos escusos.

Chama atenção o voto do/a professor/a que optou pela adoção de alguma coleção, sem indicar uma especificamente. Nesse caso, podemos inferir que essa decisão pode estar apoiada na dependência que o professor tem em relação ao livro didático. Segundo Apple (1995, p.81-82): “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países [...]”, além disso, a dependência do professor em relação ao livro didático pode estar relacionada a uma série de deficiências de formação e de infraestrutura escolar. Dessa forma, a ausência de um livro didático significa, para alguns professores, a retirada de seu principal, e às vezes único, instrumento de trabalho.

Na quinta questão, foi perguntado aos/as professores/as as razões que embasaram seus votos. Os professores que recusaram a adoção do livro didático afirmaram que os livros analisados não contemplam os fundamentos da disciplina (5 professores/as). Essa informação se torna mais relevante quando os resultados mostram que, pelo menos um professor de cada disciplina de ciências humanas posicionou-se dessa maneira, indicando que, em suas percepções, as coleções apresentam problemas na apresentação dos conceitos básicos de todas as quatro disciplinas escolares. O segundo argumento mais utilizado, presente nas respostas de 4 professores/as, foi a discordância em relação à proposta do “Novo” Ensino Médio. Por fim, chamou a atenção a resposta de um/a dos/as professores/as que afirma: “Percebemos uma forte orientação para as perspectivas empresariais, com a adoção de temas que nada têm a ver com as humanidades”. Essa resposta indica uma preocupação com interesses subjacentes aos educacionais presentes nas obras.

A sexta questão solicitou aos/as professores/as que apontassem os principais aspectos negativos encontrados nessas coleções. As respostas de cinco professores/as indicaram que as Ciências Humanas foram severamente reduzidas a um patamar insignificante. Os/as docentes relataram uma notável desvalorização dos componentes curriculares, os quais, segundo eles, foram organizados, no objeto 2, em um sistema de apostilamento carente de sistematicidade, apresentando conteúdos limitados e desconectados do contexto escolar, além disso, os materiais propostos, segundo os/as docentes, demonstraram a intenção de promover uma abordagem interdisciplinar, porém sem um fio condutor, como se a interdisciplinaridade

ocorresse de forma automática, não levando em consideração as especificidades do funcionamento das escolas e as atividades dos professores.

Um/a dos/as docentes observou que as coleções não estavam alinhadas com os objetivos pedagógicos da escola, enquanto outros/as dois/uas destacaram a falta de criticidade dos conteúdos, seguindo uma metodologia que não estimula o pensamento crítico dos alunos. Além disso, outros/as dois/uas professores/as apontaram como aspecto negativo a ausência de conteúdos fundamentais em suas áreas de conhecimento, com uma das respostas corroborando para o esboço teórico desta pesquisa: “O evidente sabotamento das temáticas essenciais das ciências humanas, e a imposição de temáticas que atendem aos interesses dos empresários da educação”. Vale ressaltar que tal fato nos remonta ao que aconteceu com as Ciências Humanas durante o período da Ditadura Civil Militar, quando as disciplinas que integravam as Ciências Humanas foram suprimidas do currículo (Filosofia e Sociologia) ou sofreram uma junção (Geografia e História), sendo criadas as disciplinas de Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Essa estratégia foi um dos eficientes meios de controle social e de disseminação da ideologia do poder, para estimular um determinado tipo de civismo e propagandar o regime. Segundo Simões (2017, p. 50-51): “o trabalho político-pedagógico com as Ciências Humanas tem a capacidade de elevar a compreensão dos sujeitos da aprendizagem acerca do tecido social de que fazem parte na atualidade”.

Quando questionados/as, na questão sete, sobre os aspectos positivos das coleções disponibilizadas, cinco professores/as afirmaram não ter identificado nenhum ponto positivo nos livros didáticos, destacando-se a resposta de um dos/as professores/as que afirmou: “Comparando com as obras das edições anteriores, produzidas por profissionais e intelectuais da área, não encontrei nenhum aspecto positivo”. No entanto, a resposta de outros/as quatro professores/as apontaram alguns aspectos positivos das coleções. Eles/as mencionaram que alguns livros possuíam conteúdos mais direcionados para os alunos e que alguns tratavam de temas abordados de forma interdisciplinar, um deles chamou a atenção por afirmar que: “alguns [livros] tinham conteúdos”. Outro ponto positivo mencionado foi a continuidade da distribuição gratuita dos livros.

Por fim, na oitava questão, os/as professores/as foram solicitados/as a apresentar sugestões de melhorias para os livros didáticos. Cinco deles/as sugeriram abandonar os livros apresentados e retornar ao modelo de escolha de edições anteriores, no qual cada ciência mantinha sua individualidade, ao mesmo tempo em que havia uma interconexão entre elas. Nesse modelo, os professores tinham amplo acesso e liberdade para selecionar coleções que contribuíssem de forma satisfatória e significativa no processo de ensino-aprendizagem da sua disciplina. Um/a dos/as professores/as apresentou duas sugestões. A primeira envolve a criação de editais por parte das instituições educacionais

para incentivar e apoiar a produção de materiais didáticos pelos próprios professores, sob a forma de *e-books*. Esses materiais seriam elaborados, levando em consideração as características específicas das realidades locais. A segunda proposta sugere que a seleção de materiais didáticos de abrangência geral seja realizada por meio de fóruns envolvendo professores das respectivas áreas a cada período de três anos. No entanto, não indicou se essa abrangência geral seria federal, estadual ou municipal. Além disso, nas respostas de outros/as quatro professores/as, houve sugestões como a criação de livros com direcionamentos mais enfáticos quanto à construção do conhecimento dos alunos, inserindo conteúdos que apresentem abordagens mais instigantes e envolventes. Ademais, um/a dos/as professores/as manifestou uma opinião enfática, sugerindo a “Revogação do novo ensino médio”. As respostas a esta última pergunta apontam uma insatisfação generalizada em relação ao NEM e aos novos materiais didáticos, postura essa que se alinha com as ideias defendidas por Cássio e Goulart (2022, p, 291), que afirmam que:

A revogação da Lei n. 13.415/2017 é a única forma de estancar a tragédia social em curso no país e de recuperar um debate público e democrático construído a partir das comunidades escolares e movimentos de educação, com vistas à construção de um modelo de ensino médio público que beneficie quem mais precisa.

As sugestões de como melhorar os livros didáticos das coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do objeto 2 do PNLD terminam por reforçar a insatisfação dos professores em relação não só ao material didático, mas também em relação a todo o processo de mudança imposto ao Ensino Médio brasileiro.

5. Considerações finais

Ao longo da história, o livro didático sempre esteve envolto em interesses políticos e econômicos. Em alguns períodos, serviu de instrumento de alienação e doutrinação de governos autoritários, em outros, buscou-se a democratização do conhecimento com base em princípios democráticos e constitucionais.

No Instituto Federal de Alagoas, *Campus Maceió*, a escolha do livro didático do PNLD 2021, objeto 2, não foi realizada por todos/as os/as professores/as lotados/as na Coordenação de Ciências Humanas, apenas a metade deles/as teve alguma participação no processo. Os que participaram, em sua maioria, demonstraram engajamento e uma visão crítica a respeito da importância do livro didático e de seus conteúdos, além de um posicionamento

político preocupado com o desenvolvimento educacional dos alunos, o que se reflete nas críticas feitas aos livros avaliados.

A maioria dos/as professores/as apresentou um posicionamento crítico em relação à qualidade dos livros e uma preocupação em relação à descaracterização de suas disciplinas, indicando posturas nas obras que subvertem o caráter educativo, transformando os materiais em peças de propagação do ideário neoliberal.

Por fim, percebe-se, através das críticas diretas a esse modelo de organização do material didático, uma insatisfação de todos/as os/as docentes pesquisados/as em relação aos novos livros didáticos.

Diante disso, não se trata apenas da não adoção dos novos livros didáticos ou de talvez retornar aos modelos anteriores do PNL 2021, mas da necessidade de reavaliar e reverter as recentes políticas educacionais para o Ensino Médio, abrindo caminho para retomar o diálogo e a participação democrática de professores, alunos, pais, pesquisadores, escolas e universidades, a fim de forjar novas políticas educacionais que levem em conta a oferta de uma educação cidadã e emancipatória.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpaec, 2018.

ANTONELLI, Diego. O desafio de ensinar História durante o regime militar. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 15 fev. 2015. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/o-desafio-de-ensinar-historia-durante-o-regime-militar-ehc3qh8l0viwed9l42wawrz9q/>. Acesso em: 9 out. 2023.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BATISTA, Carmyra Oliveira; SANTOS, Edilene Simões Costa dos; SOUZA, Mônica Menezes de. A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e o treinamento de professores para o uso do livro didático. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2016, São Mateus. **Anais [...]**. São Mateus: UFES, 2016. p. 1025-1036. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/2610/ANAIS%20III%20ENAPHEM_COMPLETO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 out. 2023.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Momento do livro didático**. São Paulo: Abrelivros, 2020. Disponível em: https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2020/09/Abrelivros_A_Hist%C3%B3ria_do_Livro_Did%C3%A1tico_no_Brasil-girado.pdf. Acesso em: 22 out. 2023.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**. Maceió, v. 10, n. 21, p. 47-70, mai./ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI**: Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2017_pnld_edital_consolidado.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, 19. jul. 2017a.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017b.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, 15 set. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 30 jul. 2023.

CELESTE FILHO, Macioniro. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da ditadura militar. In: MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues. **Educação, Mídia e Cognição**. Bauru: Canal 6, 2010. p. 237-260. Disponível em: https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/Educacao/proposta_oea.pdf. Acesso em: 7 out. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As políticas para o livro didático durante a ditadura militar: a Colted e a Fename. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 85-102, 10 nov. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/44800>. Acesso em: 25 set. 2023.

FNDE. **Histórico**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico#:~:text=1995%20%2D%20De%20forma%20gradativa%2C%20volta,as%20de%20geografia%20e%20hist%C3%B3ria>. Acesso em: 11 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GABRELON, Anderson; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Livro Didático: suas funções e o ensino de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (org.). **O**

livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 113-135.

GOMES, Adriel Arthur de Oliveira; COPATTI, Carina. Política nacional do livro didático e o PNLD 2021: reflexões a partir das coleções didáticas de Ensino Médio voltadas à grande área de ciências humanas e sociais aplicadas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 928-952, 18 ago. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapolticas/article/view/68118>. Acesso em: 28 ago. 2023.

KUNZLER, Edinho Carlos; WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores. A ideologia nos livros didáticos de geografia durante o regime militar no Brasil. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 197-220, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/230/214>. Acesso em: 22 out. 2023.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 3-9, 18 jan. 2008. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2368>. Acesso em: 25 set. 2023.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

LINO, Lucília Augusta; ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Paulo Freire e a política educacional atual: possibilidades e perspectivas contra-hegemônicas em defesa da educação e da vida. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 2, p. 736-752, 31 ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/113259>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**,

São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/t8rJqjBQ8f4bwPyV47zd8Dr/>. Acesso em: 25 set. 2023.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, 21 fev. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38817>. Acesso em: 25 set. 2023.

OLIVEIRA, Ana Suélen Silva; TEIXEIRA, Bruna Mikaelly Fernandes; SILVA, Mylena Vicente da. Novo ensino médio: impactos da BNCC e do PNLD 2021 sobre o ensino de sociologia. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 8., 2022, Recife. **Anais VIII EPEPE**. Campina Grande: Editora Realize, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83795>. Acesso em: 16 mar. 2023.

PONCIANO, Jéssica Kurak *et al.* A “Base Nacional Comum Curricular” e a lei nº 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos “anos de chumbo”. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/35824>. Acesso em: 22 out. 2023.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RANGEL, Mary. Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do programa nacional do livro didático. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 187-200, 31 mar. 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3236>. Acesso em: 23 jul. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o Óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 357 p.

SILVA, Lair Miguel da; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Livros didáticos de Geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia v. 15, n. 52, p. 173-185, dez. 2014.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, Romerito Valeriano da. A redescoberta do manual do professor. *In*: TONINI, Ivaine Maria *et al.* (org.). **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 50-59.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf. Acesso em: 23 out. 2023.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, p. 45-59, 8 set. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 30 jul. 2023.

SOUZA, José Vitor Rossi; BAIRO, Gabriel Pinto de. Os livros didáticos de geografia no novo ensino médio. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 7., 2021, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2021. p. 57-66. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3658>. Acesso em: 25 out. 2023.

TOMAZELA, José Maria. Merenda sem reajuste de verba da união faz com que crianças dividam até ovo. **Estadão**, São Paulo. 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/merenda-sem-reajuste-de-verba-da-uniao-faz-com-que-criancas-dividam-ate-ovo/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; SILVA, Jovana de Souza Nunes da. A avaliação do livro didático como instrumento de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 403-428, 2015. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/895/pdf1>. Acesso em: 30 jul. 2023.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. Dos tempos imperiais ao PNLd: a problemática do livro didático no Brasil. *In*: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., 2015, Marília. **Anais [...]**. Marília: Unesp, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf>. Acesso em: 9 out. 2023.

A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: a visão dos alunos sobre a infraestrutura em uma escola campo do PRP Geografia

*Gabriela de Freitas Cavalcante
Taciana Conceição da Silva
Murilo Mendonça Souza
Jacqueline Praxedes de Almeida*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Dentre as modificações de maior relevância propostas nas legislações educacionais brasileiras, na última década, estão aquelas relacionadas com a ampliação da carga horária escolar e com a implementação de modelos de escolas de tempo integral nas redes municipais, estaduais, distrital e federal brasileiras.

Inicialmente, essas mudanças foram orientadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2014, que apresentou as diretrizes, metas e estratégias para a educação em todo o Brasil no período de dez anos (2014-2024), (Brasil, 2014).

A partir da legislação estabelecida em nível federal, as redes de educação de todo Brasil precisaram debater e construir seus próprios planos de oferta de escolas de tempo integral. Na rede estadual de educação de Alagoas, foi implementado o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), instituído pelo Decreto nº 40.207, em abril de 2015 e reestruturado pelo Decreto nº 50.331 de setembro de 2016.

O PALEI teve início em 2015 e, atualmente, 96 escolas da rede estadual alagoana ofertam o Tempo Integral. Segundo a Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC-AL),

no momento são cerca de 40% de escolas da rede estadual, como escolas em tempo integral, sendo 73 escolas com carga horária de 9 horas diárias e [...] 23 escolas em tempo integral com carga horária diária de 7 horas. Com esse quantitativo de escolas, Alagoas atingiu a marca de 5º Estado da Federação com maior número de escolas em tempo integral (SEDUC, 2022, p. 16).

A Carga Horária de permanência dos alunos na escola é dividida entre componentes curriculares da formação geral básica como Geografia e

Matemática e outras disciplinas da chamada matriz curricular diversificada. Além disso, as escolas de tempo integral também passaram a fornecer refeições, antes não ofertadas aos estudantes de tempo regular, como jejum e almoço (SEDUC, 2022).

No entanto, o modelo de escolas de tempo integral da rede estadual de Alagoas tem enfrentado desafios desde o início da sua implementação. Dentre esses desafios, está o provimento de uma adequada infraestrutura escolar para a permanência e êxito na aprendizagem dos estudantes, durante as dez horas de aulas diárias, além de espaços confortáveis para descanso e recreação dos alunos nos intervalos das aulas.

Recente monitoramento das Metas do PNE revelou que, entre 2014 e 2021, o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública caiu de 17,6% para 15,1%. Buscando reverter a situação, o Ministério da Educação (MEC) vai estabelecer metas de matrículas em tempo integral junto a estados e municípios, e o governo federal pretende repassar o montante de 4 bilhões de reais a estados e municípios para a ampliação das vagas, com jornada superior a sete horas diárias (Silva, 2023). Ainda segundo o autor, o atual projeto de incentivo à ampliação das escolas de tempo integral inclui formação de educadores, orientações curriculares, incentivo a projetos inovadores e criação de indicadores de desempenho (Silva, 2023), mas não especifica a implementação e a modernização da estrutura física das escolas, mesmo esse item sendo um dos essenciais para a implementação e pleno funcionamento das escolas de tempo integral.

Diante do exposto, vale salientar que adequar a estrutura física das escolas à realidade da jornada ampliada é fundamental para garantir o desenvolvimento integral dos alunos. À vista disso, o presente capítulo objetiva apresentar a visão dos estudantes de uma das escolas campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), durante o ciclo 2022-2024, em relação à infraestrutura escolar, buscando compreender e discutir a visão desses sujeitos a respeito dos espaços que compõem a Escola Estadual Professor Afrânio Lages.

1. A educação/escola em tempo integral: concepção e desafios de implementação

As ações do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no ciclo 2022-2024, foram desenvolvidos em três escolas públicas da capital alagoana, sendo que a Escola Estadual Professor Afrânio Lages, onde o presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do PRP, caracteriza-se por ser de tempo integral.

Diante desse cenário, faz-se necessário, em um primeiro momento, diferenciar educação integral de escola em tempo integral, como forma de delimitação do objeto de estudo desta pesquisa.

Segundo Rocha, Silva e Silva (2017, p. 356), “a educação integral visa reconhecer [...] o aluno como um todo e não um ser fragmentado”. Sendo assim, para os autores, através de uma educação integral, “o aluno desenvolve aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais, [...] não havendo uma hierarquia na sequência de desenvolvimento desses aspectos”.

Para Padilha (2009), a educação integral não deve ser confundida com horário integral, que se caracteriza pela ampliação da jornada horária para a realização de atividades complementares à jornada básica escolar, pois a ampliação do tempo não está diretamente vinculada com a oferta de uma educação integral. Nesse sentido, o autor complementa afirmando que todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral (Padilha, 2009).

Em contrapartida, a escola de tempo integral, caracteriza-se pela ampliação do tempo físico do aluno na escola, com uma nova organização curricular. Para Santos (2013, p. 4): “ampliar o tempo de permanência da criança na escola significa oportunizar-lhe hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa [...]”. Porém, ainda segundo a autora, o fato de ter somente o tempo ampliado não é garantia de haver qualidade de ensino, sendo o grande desafio conseguir garantir a qualidade educacional desse tempo ampliado.

Assim, não basta oferecer mais do mesmo, é preciso garantir uma visão diferenciada do turno extra ou contraturno, devendo ele ofertar aos alunos possibilidades para uma educação emancipadora (Santos, 2013). Portanto, uma ampliação da jornada pouco relacionada ou desvinculada do projeto pedagógico da escola e sustentada pela ideia de complementação ou apenas de uma ocupação do tempo livre dos estudantes é insuficiente frente aos desafios educacionais que o Brasil enfrenta.

O PNE, instituído pela **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que tem por finalidade apresentar as diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil, no período de 2014 até 2024, prevê, em sua 6ª meta, a oferta de “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (Brasil, 2014).

Sobre a 6ª meta do PNE, Santos (2013) afirma que, além da ampliação do tempo de permanência na escola, também deve haver um esforço em termos de financiamento para a adequação da infraestrutura escolar para que os estudantes destas escolas, que serão inseridas um turno adicional, sejam assistidos com qualidade e equidade.

Nessa perspectiva, Cavaliere (2014) alerta que, para a implementação das escolas de tempo integral, há alguns desafios que precisam ser superados, entre eles está a questão da infraestrutura, pois a infraestrutura das escolas de apenas um turno não oferta condições para atender a extensão da jornada discente, devendo os investimentos para construir e reformar essas escolas serem encarados como uma prioridade para o bom funcionamento destas instituições.

Vale ressaltar que frente às reais condições de financiamento educacional, as mudanças necessárias na infraestrutura para atender as escolas de tempo integral não foram, na maioria dos casos, executadas antes da implementação do tempo integral, bem como ainda há escolas, já em funcionamento e com a ampliação da jornada escolar, em que essas alterações ainda não ocorreram, sendo uma das consequências desse cenário a oferta de uma escola em tempo integral precária e a naturalização da deficiência do trabalho educacional (Cavaliere, 2014).

Com isso, entende-se que a escola pública de tempo integral, devido à ausência de um real compromisso com a qualidade da educação no país, acaba tendo sua ação educativa comprometida, não atendendo às expectativas da classe utilizadora dessas instituições educacionais, pois a escola primeiramente deve apresentar condições adequadas, tanto físicas quanto organizacionais, para a implementação desta função (Vasconcelos, 2020).

2. A infraestrutura da escola e sua importância para a qualidade na educação e para o desempenho escolar

Segundo Faria Filho e Vidal (2000, p. 20), “como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais”. A preocupação em equipar as escolas públicas com infraestrutura adequada é antiga, sendo as concepções pedagógicas de cada época também influenciadas pelos projetos arquitetônicos dos prédios, como também pelos equipamentos nelas existentes, estando presente nas práticas pedagógicas, no currículo, nos processos de ensino e aprendizagem e na formação dos professores, bases para a utilização dos recursos disponíveis na escola. Portanto, pode-se afirmar que a infraestrutura escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação (Faria Filho; Vidal, 2000; Sales; Passo, 2008).

Desta forma, Lunkes (2004) afirma que a infraestrutura da escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de excelência, além de proporcionar conforto e incentivar a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Nas escolas de tempo

integral, esse aspecto ganha ainda mais relevância, uma vez que os alunos demandam um suporte completo para garantir sua presença durante todo o período em que permanecem na escola.

O ambiente escolar deve ser concebido como um espaço propício ao aprendizado, estimulante e acolhedor, capaz de oferecer aos estudantes todas as condições necessárias para o desenvolvimento pleno de suas habilidades e potencialidades. Santos (2013) destaca, de forma pertinente, a relevância de adaptar esses fatores ao ambiente escolar, a fim de discutir a qualidade da educação e o progresso dos alunos no que se refere à aprendizagem. Especificamente em uma escola de tempo integral, é crucial dar prioridade ao conforto, pois isso assegura que os alunos experimentem a prática pedagógica de maneira atrativa e significativa, o que reflete diretamente em seu processo de aprendizagem.

Segundo Schneider, Frantz e Alves (2020), um levantamento realizado pelo Censo Escolar/Inep em 2019, constatou que 3,1 mil escolas não são localizadas em um prédio escolar de fato, as características das escolas públicas do Brasil se encontram em condições mínimas de infraestrutura, desse modo interferindo diretamente na aprendizagem dos alunos da escola pública. Ainda conforme apontam os estudos de Schneider, Frantz e Alves (2020), identificou-se a desigualdade educacional entre os estados brasileiros também a nível de suporte entre as escolas, como a exemplo do estado do Acre, onde apenas 10% das escolas possuem biblioteca.

Nesse sentido, uma boa infraestrutura na escola pode contribuir para o nível de aprendizagem dos alunos já que, considerando as afirmações de Baafi (2020), podemos inferir que um ambiente escolar bem projetado, que englobe salas de aula adequadas, espaços de lazer e recursos educacionais tem o potencial de aumentar a motivação, a concentração e o desempenho dos alunos. Em contrapartida, um ambiente desorganizado, com recursos insuficientes e condições precárias pode prejudicar a aprendizagem e restringir o potencial dos alunos.

Diante do exposto, ressalta-se que um ambiente acolhedor propicia um cenário favorável para o aprendizado, enquanto um ambiente desfavorável pode dificultar a compreensão e aplicação do conhecimento, gerando uma limitação do potencial dos estudantes, ficando evidenciada que uma infraestrutura adequada se faz ainda mais necessária em escolas de tempo integral (Baafi, 2020).

Conforme mencionado por Vasconcelos (2020), a presença de uma infraestrutura escolar adequada, juntamente com um planejamento eficiente, é um fator determinante para alcançar resultados satisfatórios no aprendizado dos alunos. De acordo com seus estudos, os investimentos realizados em escolas

com diferentes níveis de infraestrutura têm reflexos distintos, e as instituições com infraestrutura mais precária apresentam respostas particularmente significativas aos investimentos direcionados (Vasconcelos, 2020).

Diante do exposto, fica evidenciada a importância das políticas de investimentos em infraestrutura das escolas públicas, para a garantia do seu bom funcionamento, da oferta de uma educação de qualidade e para a permanência dos alunos na escola, contribuindo para a diminuição da evasão escolar.

3. A infraestrutura da escola campo

A escola Estadual Professor Afrânio Lages é uma das instituições públicas da cidade de Maceió onde foram desenvolvidas as atividades do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Geografia da UFAL. A escola é situada no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada Antônio Gomes de Barros (CEPA), localizado na Av. Fernandes Lima, bairro Farol, Maceió-AL. Foi fundada em 12 de março de 1980 e construída na gestão do governador Guilherme Gracindo Soares Palmeira. A escola recebeu este nome para homenagear o professor Afrânio Salgado Lages, ex-governador de Alagoas no início da década de 1970.

Em 2016, foi implementado, em Alagoas, o Tempo Integral, sendo a escola Afrânio Lages uma das instituições de ensino pioneiras na inserção desse modelo na rede de ensino do estado.

Em Alagoas, em 2019, somente quatro anos após a instituição do PALEI, foi lançado o Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral (DOPALEI) pela SEDUC-AL. Desse modo, as instituições de ensino da rede pública estadual de Alagoas que ofertam o Ensino Médio,

[...] vêm desde 2016, tentando adequar-se à proposta nacional de Tempo Integral, propondo uma formação em tempo integral, ofertando aulas dos componentes curriculares oficiais e atividades complementares, por meio do que os seus idealizadores denominaram de um “currículo flexível”, sendo este currículo composto por elementos como oferta de Disciplinas Eletivas, Estudos Orientados, Projetos Integradores e o Clube Juvenil (GOMES, 2020, p. 3).

Com nove aulas diárias, os estudantes ingressam na escola por volta das sete horas da manhã e saem por volta das dezessete horas, passando em torno de dez horas do seu dia na escola. A estrutura física da escola Afrânio Lages é composta pelos espaços listados do Quadro 1.

Quadro 1 – Quantificação das instalações da escola Afrânio Lages

ESPAÇO FÍSICO	QUANTITATIVO	ESPAÇO FÍSICO	QUANTITATIVO
Sala de aula	15	Sala de Leitura	1
Laboratório de Ciências	1	Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1
Banheiro	3	Sala de Professores	1
Estacionamento	1	Pátio Recreativo	1
Sala da Coordenação	1	Sala da Articulação	1
Sala da Direção	1	Cozinha	1
Laboratório de informática	1	Refeitório	1
Quadra de areia	1	Secretaria	1

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

É possível analisar, a partir das informações contidas no Quadro 1, que, dentre os espaços físicos existentes, a escola não possui, por exemplo, um lugar específico para descanso e acomodação dos estudantes e professores nos horários de almoço e pausa. Vale ressaltar que os banheiros também não são apropriados para que os alunos tomem banho após as atividades físicas, tendo em vista que passam a maior parte do dia na escola. Por falta de manutenção, a quadra de areia quase nunca é utilizada e, nos horários livres, os estudantes ficam ociosos pelos espaços inativos (salas de aula e quadras sem uso), por falta de lugares apropriados e confortáveis para acolhê-los. O laboratório de informática, por não ter computadores funcionando, acabou virando um depósito de livros, também servindo, no período da duração do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da edição 2022-2024, como local para as reuniões de estudo e planejamento dos residentes com o preceptor da escola, já que a instituição não possui uma sala específica para reuniões.

Foi observado, durante o período de ambientação dos residentes na escola, que a instituição de ensino Afrânio Lages apresenta dificuldade na questão de atendimento aos alunos, pois, embora tenha um espaço amplo, é perceptível a falta de locais adequados para acomodar os estudantes de forma confortável e acolhedora, sendo o Pátio coberto da escola (Figura 1), mesmo sem estrutura, o único espaço de lazer e de descanso. Pela ausência de mobiliários, os bancos de cimento e o chão são os únicos locais onde os alunos podem se acomodar.

Tendo em vista que o estado de Alagoas introduziu a proposta de tempo integral em várias escolas da sua rede de educação, é imprescindível que a preocupação com o bem-estar destes estudantes seja tratada como fator primordial para que haja um bom desempenho acadêmico dos discentes.

Como a escola não possui infraestrutura para atender as demandas do tempo integral, pode-se observar, na Figura 2, que o refeitório é um espaço

improvisado, ou seja, para que houvesse um local para que os alunos pudessem se alimentar, foram unificadas duas salas de aula e, como o local é inadequado para o uso que se faz dele, não há uma acomodação adequada do mobiliário, que, por sua vez, também foi improvisado, sendo, portanto, um local inadequado para o uso ao qual foi destinado, já que, além dos fatores já citados, apresenta pouca ventilação e pouca iluminação natural. Diante do exposto, fica evidenciada a inexistência de condições adequadas para que os alunos possam realizar as refeições com tranquilidade e conforto.

Figura 1 – Pátio coberto da escola



Fonte: Acervo do PRP (2023).

Figura 2 – Refeitório



Fonte: Acervo do PRP (2023).

Essas carências da infraestrutura ainda se apresentam pela ausência de manutenção preventiva, falta de bebedouro, falta de profissionais habilitados na área da saúde etc., sendo os problemas que a escola apresenta o resultado da ausência dos investimentos públicos para a adequação do espaço físico das escolas que estão sendo transformadas em instituições de tempo integral.

3.1 Os caminhos da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada foi realizada pelos participantes do PRP de Geografia da UFAL, durante a edição 2021-2024, e o referido programa tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura (CAPES, 2018), sendo a prática da pesquisa fundamental para esse processo, já que contribui para a formação de um profissional reflexivo, que teoriza sua prática e que permite que seus alunos construam o conhecimento.

Para a elaboração do presente trabalho, buscou-se analisar algumas questões a respeito da infraestrutura e do modelo de ensino de tempo integral adotado pelo Estado de Alagoas, sendo a escola campo Afrânio Lages, onde a pesquisa foi desenvolvida, uma das instituições que a SEDUC-AL implementou o tempo integral. Também foi feito, a partir das orientações de Angelis, Castro

e Angelis Neto (2004), o levantamento, diagnóstico e avaliação da estrutura física da escola, tanto de forma quantitativa (ambiente da escola) como qualitativa. Para o segundo caso, foi aplicado um questionário com os alunos da escola em estudo para um conhecimento mais preciso desses espaços.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a qualitativa, pois como salientam Gerhardt e Silveira (2009, p. 32): “a pesquisa qualitativa preocupa-se, [...], com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, sendo mais adequada para o tipo de investigação que desenvolvemos, uma vez que a pesquisa buscou, primordialmente, investigar as vivências dos estudantes na escola campo de tempo integral.

O levantamento de dados da pesquisa foi realizado através de um questionário aplicado com alunos da escola, por intermédio da plataforma *Google Forms*, composto por oito perguntas, sendo duas perguntas de caráter objetivo e seis de caráter subjetivo. As questões elaboradas tiveram o propósito de averiguar a visão dos estudantes, no que diz respeito à qualidade da infraestrutura da escola, buscando saber se os inquiridos percebem a estrutura física do ambiente escolar como elemento que interfere nos processos de ensino-aprendizagem.

Subsequentemente, foi feita a análise das respostas obtidas com a aplicação dos questionários, sendo inquiridos um total de 54 alunos de um universo 274 estudantes, sendo todos pertencentes ao segundo ano do Ensino Médio; e, após aplicação do questionário, todos, como forma de identificação, foram enumerados de 1 até 54. Para manter o anonimato dos alunos, os discentes inquiridos não foram nomeados, sendo eles representados no presente trabalho pela letra A, seguida do nº do questionário.

Os estudantes do segundo ano foram escolhidos como sujeitos da pesquisa por já terem experienciado os ambientes da escola ao longo de todo o primeiro ano do Ensino Médio e pelo fato de que, provavelmente, ainda permanecerão na escola por mais um ano até a conclusão da etapa final da Educação Básica.

3.2 A visão dos alunos sobre a infraestrutura da escola e de sua relação com a qualidade no ensino e na aprendizagem

A primeira questão da pesquisa teve como objetivo compreender os motivos pelos quais os estudantes estão matriculados em uma escola em período integral. Dentre as respostas coletadas, foi constatado que 33 estudantes indicaram que a escolha ocorreu devido à falta de disponibilidade de matrículas em escolas de apenas um turno. Essa indisponibilidade deixou os alunos sem opção, resultando na necessidade de matricular-se em uma escola de tempo integral, como demonstram as respostas a seguir:

“Não por escolha, mas falta de opção. A escola integral ela tem uma ideia ótima, mas em algumas escolas ela é muito mal administrada. Primeiramente, quando se tem uma escola integral, deve se ter uma boa estrutura para receber os alunos, funcionários e todo o corpo estudantil daquela escola, de maneira que os recebam com um bom ambiente limpo, organizado e que se dê gosto de estar ali e estudar” (A1).

“Porque só consegui me matricular no Afrânio Lages. Minha mãe antes de me matricular no Afrânio tentou em várias escola mais não tinha vagas” (A12).

“Falta de vagas em outras escolas que não são de ensino integral” (A36).

Diante da diretriz estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a oferta de educação em tempo integral em metade das escolas públicas, é evidente que um número cada vez maior de estudantes será direcionado, mesmo sem querer, a se matricular em escolas de tempo integral, devido à falta de vagas nas escolas de turno único. É importante ressaltar que 31 alunos, (57,41%) dos que responderam ao questionário, manifestaram preferência por estudar em escolas de apenas um turno.

Na segunda questão, foi perguntado se os alunos, na visão deles, achavam a infraestrutura da escola, incluindo salas de aula, quadra de esportes, biblioteca, refeitório, pátio, entre outros adequados para o tempo integral. Das 54 respostas coletadas, constatou-se que houve uma visão negativa de 42 alunos, sendo no total de 77,78% das respostas em relação à insatisfação com a infraestrutura da escola como demonstram as respostas abaixo:

“Não é. A escola não é organizada em muitos aspectos, tais como a situação dos banheiros, a quadra própria da escola que não tem [...]” (A8).

“Não. Pois a infraestrutura dela é falha, não possui uma boa organização, nem boa administração em conserto e melhoramento da escola” (A37).

“Não, é um espaço muito limitado e não dá ao aluno o conforto necessário para o integral, se brincar tem aluno que nem sabe que nossa escola tem biblioteca” (A51).

As respostas dos alunos evidenciaram, claramente, que a infraestrutura da Escola Afrânio Lages não atende adequadamente às necessidades dos estudantes que, devido à extensão da jornada escolar, precisam passar cerca de 10 horas por dia em um ambiente que carece de condições adequadas.

Na terceira questão, buscou-se saber, na opinião dos alunos, o que uma escola de tempo integral deveria oferecer para ser considerada de qualidade. Segundo as respostas coletadas, a escola deve apresentar:

“Quadra de esporte boas que possam todos jogar, biblioteca limpa e organizada, as salas de estudos todas com ar-condicionado funcionando e sem

nenhuma pingueira, uma escola limpa e um refeitório bom, que possam todos se sentar (Até parece uma escola do sonho, mas é possível)” (A3).

“Salas de aula bem equipadas: As salas de aula devem ser espaçosas, confortáveis e possuir recursos adequados, como cadeiras ergonômicas, mesas, quadros brancos ou eletrônicos, e acesso à tecnologia educacional, como computadores e internet. Biblioteca: Uma biblioteca bem abastecida com uma ampla seleção de livros, periódicos, recursos digitais e materiais de pesquisa é fundamental para incentivar a leitura, a pesquisa e o desenvolvimento de habilidades de estudo dos alunos” (A4).

“Contar com uma equipe responsável pela infraestrutura escolar. Ter um bom planejamento financeiro. Oferecer espaços confortáveis. Oferecer acessibilidade. Investir em segurança. Dê atenção à biblioteca” (A32).

Diante das respostas dos alunos, ficou evidenciado que, na visão dos inquiridos, a infraestrutura atual da escola analisada não oferece condições mínimas para o bom funcionamento de uma instituição de ensino em tempo integral, como explicitado nas respostas dos alunos, ao mencionarem a necessidade de uma “escola limpa”, um “refeitório adequado” e, principalmente, de uma Sala de Leitura/Biblioteca limpa, com acervo variado e acessível. Além disso, ao expressarem que essas solicitações parecem ser características de uma “escola dos sonhos”, como afirma o aluno A13, fica evidente a distância entre a realidade vivenciada e as expectativas dos estudantes em relação à qualidade das instalações escolares.

A quarta questão visou investigar se, na visão dos alunos, a escola disponibiliza espaços para descanso e socialização nos horários de intervalo e horário de almoço, além de avaliar se esses espaços são confortáveis e adequados para as atividades. Das respostas coletadas, 23 alunos afirmaram que não existem locais destinados a esses fins, enquanto os outros 31 alunos mencionaram que há espaços, porém, justificaram que não são confortáveis ou apropriados, como demonstram as respostas abaixo:

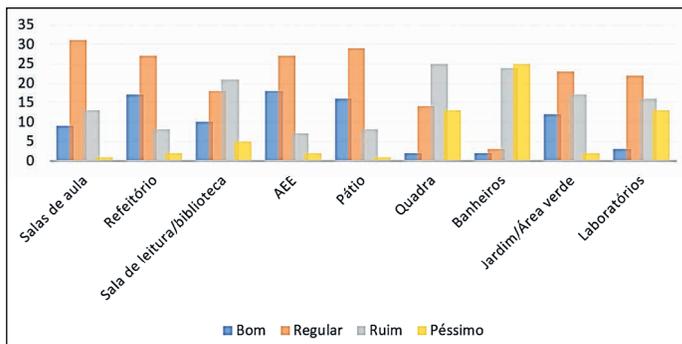
“Sim, mas na minha opinião não é um lugar aconchegante pra descansar bem por ser uma escola em tempo integral poderia melhorar muito [...]” (A39).

“Não. Até porque, após o almoço, os alunos vão dormir no pátio ou nas cadeiras da sala que são desconfortáveis” (A45).

Com base nas informações coletadas, torna-se evidente que as mudanças estruturais necessárias para apoiar a implementação do modelo de escola em tempo integral não foram realizadas previamente. Como resultado, a escola está operando com uma jornada escolar estendida, mas sem a infraestrutura adequada para sustentá-la.

Na quinta questão, os alunos foram solicitados a avaliar, utilizando as categorias bom, regular, ruim e péssimo, o estado de conservação de diversos ambientes da escola, como mostra no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Avaliação dos alunos do estado de conservação dos ambientes da escola

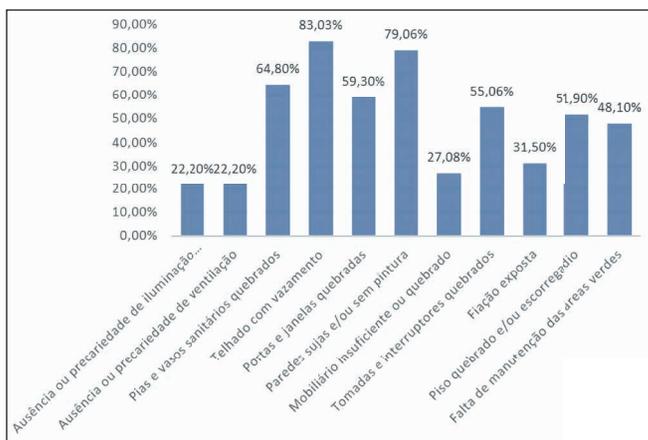


Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os resultados apresentados no Gráfico 1 revelam que a avaliação realizada pelos alunos, em relação aos ambientes listados, foi, predominantemente, nas categorias Regular, sobressaindo na categoria ruim a Sala de Leitura e a Quadra. Com uma avaliação na categoria Péssimo, ficaram os banheiros.

A sexta questão teve como objetivo saber, na opinião dos discentes, quais são os principais problemas que os ambientes, listados na questão anterior, apresentavam. Os alunos tiveram a possibilidade de selecionar mais de uma alternativa para indicar os problemas identificados, como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Principais problemas dos ambientes da escola na opinião dos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Com base nos resultados apresentados no Gráfico 2, fica evidente que, na opinião da maioria dos alunos, os principais problemas identificados na infraestrutura da escola são o telhado com vazamentos (83,03%), as paredes sujas e/ou sem pintura (79,6%) e pias e vasos sanitários quebrados (64,80%). É importante salientar que, no período da pesquisa, a Escola Afrânio Lages enfrentou algumas dificuldades mais sérias, dentre elas, devido às fortes chuvas que ocorreram na capital alagoana em meados de julho de 2023, as salas de aula de outros ambientes da escola foram inundadas, devido a vazamentos gerados pela ausência de manutenção do telhado. Em função dessas condições precárias, a direção da escola optou por três semanas de aulas *online*, antes do recesso do meio do ano, visando garantir a segurança dos alunos até que a situação melhorasse.

Na sétima questão, buscou-se saber se os alunos achavam que a infraestrutura da escola influenciava na aprendizagem deles, sendo o objetivo da questão saber se os estudantes percebiam a importância dos ambientes físicos da escola no processo de ensino-aprendizagem. Das respostas, 39 estudantes responderam que esses ambientes influenciam em seu processo de ensino-aprendizagem, enquanto os 15 restantes responderam que não percebem essa influência, como demonstram as respostas logo abaixo:

“Sim, influencia, pois, todos nós gostamos e queremos estudar e até trabalhar em um ambiente limpo, organizado e tranquilo. De modo que dependendo de como é essa estrutura, pode levar a um bom ou mal-estar no local. De maneira em que tal atividade [...] não consiga ser prazerosa para eles” (A6).

“Sim, pois passo o dia todo em um ambiente que não é adequado ou confortável e acaba por ser desanimador, principalmente a questão dos banheiros e área de lazer. Pode não parecer, mas isso também ocasiona um cansaço mental muito grande” (A13).

“Sim, é necessário que mantenham limpeza e qualidade para nos sentirmos mais confortáveis e ter melhor desempenho” (A27).

Levando em consideração as afirmações de Baafi (2020), pode-se concluir que um ambiente escolar bem projetado, com salas de aula adequadas, espaços de lazer e recursos educacionais, pode ter um impacto positivo na motivação, concentração e desempenho dos alunos. Por outro lado, ambientes desorganizados, com condições precárias e falta de recursos, podem prejudicar a aprendizagem e limitar o potencial dos estudantes. Assim, fica explícito que um ambiente acolhedor pode criar condições propícias para o aprendizado, enquanto um ambiente desfavorável pode dificultar a compreensão do conhecimento e limitar o potencial dos alunos.

Na oitava e última pergunta, buscou-se saber se, segundo eles, existiriam na escola outros problemas que não foram mencionados no questionário, mas que eles gostariam de relatar. Eis algumas das respostas:

“A alimentação, também, tem alguns alunos que não comem carne, e seria bom de algum modo incluí-los. A falta de boas escolhas sobre ofertas eletivas. Seria ótimo se a escola proporcionasse um bom local de lazer e descanso. Manutenção da quadra do lado do refeitório. E seria muito e de grande importância acesso a livros novos; na biblioteca tem ótimos livros, porém os alunos não se interessam pela leitura, pois a biblioteca oferece poucos livros dos quais os alunos realmente se interessariam. Tornando assim quase inutilizável a biblioteca para lazer. Então, seria incrível incrementar uma nova lista de livros que eu sei que os alunos realmente teriam gosto e prazer pela leitura, seja infantil como jovial” (A8).

“Sim! Deveríamos ter alguma enfermaria ou algum profissional formado para nos atender em caso de emergência” (A21).

“Sim. Os banheiros que não estão disponíveis aos alunos de forma funcional, pois sempre está sujo e não podemos tomar banho” (A53).

As respostas dos alunos confirmam a importância de investimentos na melhoria dos espaços da escola para garantir um ambiente propício ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Nessa discussão, também, não se pode deixar de mencionar as autoridades governamentais que são responsáveis pelos sistemas públicos de ensino e são atores essenciais na construção da concepção de uma escola de qualidade, pois apesar de importantes, não basta ter bons professores, é preciso que haja recursos adequados e um espaço bem estruturado para oferecer as experiências necessárias para que haja aprendizagem.

4. Considerações finais

Atualmente, ainda há, no Brasil, e isso inclui as do estado de Alagoas, muitas escolas, principalmente da rede pública estadual e municipal, que apresentam uma infraestrutura precária, com ausência, insuficiência ou inadequação de mobiliários, salas de aula com pouca iluminação e ventilação, sem laboratórios devidamente equipados, sem acesso à *internet* e a banheiros em condições de uso.

Para que haja a promoção da aprendizagem, é importante que a escola possa oferecer, além de um corpo docente qualificado, recursos materiais adequados e um espaço bem estruturado, sendo, portanto, o investimento na infraestrutura algo obrigatório, principalmente quando se trata de escolas que ofertam ensino em tempo integral.

A pesquisa realizada demonstrou a deficiência na infraestrutura de uma das escolas da rede pública estadual, apresentando vários pontos, que vão desde a necessidade de limpeza, como ressaltado por vários alunos, a necessidade de cuidado com a Sala de leitura e a oferta de espaços de lazer que ofereçam conforto aos seus usuários.

Ficou destacada, na investigação, que os alunos possuem a clareza de que a escola deveria lhes oferecer um ambiente que propiciasse uma infraestrutura de qualidade, que contribuísse significativamente para a melhoria da aprendizagem.

Evidenciou-se, também, que a participação do poder público é fundamental para que, através de investimento, as escolas públicas de tempo integral possam atender às demandas de seus alunos, cumprindo seu papel educativo.

REFERÊNCIAS

ANGELIS, Bruno Luiz Domingos De; CASTRO, Rosana Miranda de; ANGE-
LIS NETO, Generoso De. Metodologia para levantamento, cadastramento,
diagnóstico e avaliação de praças no Brasil. **Revista de Engenharia Civil**,
Braga, n. 20, p. 57-70, 2004. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.civil.uminho.pt/revista/artigos/Num20/Pag%2057-70.pdf>. Acesso em: 2 maio. 2023.

BAAFI, Richard Kwabena Akrofi. School Physical Environment and Stu-
dent Academic Performance. **Advances In Physical Education**, v. 10, n. 2,
p. 121-137, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de
Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 maio. 2023.

CAPES. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em:
<chrome-extension://efaidnbnmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>.
Acesso em: 2 maio. 2023.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filan-
tropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129,
p. 1205-1222, dez. 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos
e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária
no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/
ago. 2000.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.) **Métodos de
pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e
pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desen-
volvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES. Claudia Campos Cavalcante *et al.* A escola pública alagoana em
tempo integral: um estudo sobre a proposta de flexibilização curricular. *In*:
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 7., 2020, online.
Anais [...]. Online, 2020. p. 1-12.

LUNKES, Arno Francisco. **Escola em Tempo Integral**: marcas de um caminho possível. 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. Prefácio. *In.*: GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

ROCHA, Maria Severina Gomes Melo da; SILVA, Henrique Miguel de Lima; SILVA, Danielli Cristina de Lima. Educação integral e escola em tempo integral: em busca da formação emancipadora. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 354-365, set. 2017.

SALES, Luís Carlos; PASSOS, Guiomar de Oliveira. As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 293-305, maio/ago. 2008.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. A escola de tempo integral no Brasil: Histórico, reflexões e perspectivas. *In*: ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: currículo, 11., 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: PUC-SP, 2013.

SCHNEIDER, Gabriela; FRANTZ, Maíra Galloti; ALVES, Tiago. Infraestrutura das escolas públicas no Brasil: Desigualdades e desafios para o financiamento da educação básica. **Revista Educação Básica em Foco**, Brasília, v. 1, n. 3, out./dez. 2020.

SEDUC. Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em Alagoas. Maceió: SEDUC, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmn-nibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIAL.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, Gustavo. Governo quer ampliar em 1 milhão as vagas de tempo integral nas escolas. **Veja**, 2023 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/governo-quer-ampliar-1-milhao-de-vagas-de-tempo-integral-nas-escolas>. Acesso em: 26 julho. 2023.

VASCONCELOS, Jocyane Coelho; LIMA, Patrícia Veronica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 1-25, 2020.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

INCLUSÃO NA ESCOLA CAMPO DO PRP GEOGRAFIA: a visão dos/as alunos/as com deficiência

*Samuel Nunes da Silva
Benedito Larangeira de Almeida
David Wanderley Silva Lins
Jacqueline Praxedes de Almeida*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Pessoas com deficiência, em geral, necessitam de uma atenção especial, visando atender as suas necessidades, seja no âmbito de sua locomoção, do seu relacionamento social ou na especificidade de promoção do seu aprendizado. Sendo assim, é necessário que, no âmbito da escola, a questão dos alunos com deficiência seja informada aos educadores e debatida, para que sejam realizadas as adequações necessárias do currículo para o atendimento da situação de acordo com a necessidade do aluno. É essencial que seja oferecido aos docentes formação em serviço voltada para o atendimento das necessidades educativas desses discentes, que sejam valorizadas as diferenças entre as pessoas e que seja respeitada a maneira como elas vivem e aprendem, pois a escola não é apenas um local de aprendizagem das disciplinas curriculares, mas também um espaço de vivências, de socialização e de integração entre as pessoas.

A escola deve ser um ambiente democrático e aberto para todos, independente de suas particularidades e diferenças, a presença de alunos com deficiência em turmas regulares e a eliminação das barreiras físicas que limitam ou dificultam a locomoção não são suficientes para a promoção da inclusão, o desafio é que todos tenham o acesso a uma educação de qualidade e o direito à aprendizagem, devendo, para isso, haver o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que proporcionem avanços no, ainda presente, modelo tradicional de educação.

Para tanto, há a necessidade de que os cursos de formação, seja inicial ou continuada, instrumentalizem os professores para proporcionar a todos os alunos, independente de suas peculiaridades, o desenvolvimento de suas potencialidades, sendo, portanto, a falta de qualificação docente um dos obstáculos para a promoção da inclusão.

O compromisso de uma educação que se propõe a ser inclusiva é o de aceitar a pluralidade, evitando modelos padronizados de pessoas e de

educação, de respeitar as realidades dos estudantes e de suas famílias e de lutar contra o preconceito e as injustiças. Assim, uma educação inclusão deve garantir direitos e promover a aprendizagem, estimular a autonomia e a independência das pessoas, independente de suas especificidades.

O Instituto Federal de Alagoas (IFAL), uma das escolas campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas, ciclo 2022-2024, apresenta normativas próprias para dar assistência ao aluno com deficiência, bem como, através do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), busca envolver e atender as famílias desses alunos e orientar a Coordenação Pedagógica. A infraestrutura da escola procura facilitar o acesso às dependências da instituição, eliminando as barreiras arquitetônicas e adaptando-se às limitações físicas dos alunos, professores e técnicos. O IFAL é uma escola que procura, dentro de suas limitações, atender ao aluno, de acordo com suas necessidades e dificuldades, ofertando recursos e metodologias que propiciem o seu aprendizado e desenvolvimento (Melo; Viana; Ferreira, 2017).

Diante do exposto, objetiva-se, com esse capítulo, discutir sobre a inclusão no ambiente escolar e apresentar os resultados da pesquisa realizada no IFAL *Campus* Maceió, sobre a visão dos alunos com deficiência a respeito da inclusão na referida escola campo do PRP Geografia, ciclo 2022-2024.

1. Os desafios e possibilidades da inclusão escolar

O processo de inclusão dos alunos, com deficiência, vem de um histórico de segregação e de lutas na busca de uma educação e de uma escola que fosse voltada para todos. Os desafios para inclusão desses alunos partem da busca pelo reconhecimento e garantia de direitos e de uma mudança de paradigma social acerca do entendimento sobre o atendimento das necessidades especiais de cada pessoa, bem como de

[...] conceitos que devem se fazer presentes na nova perspectiva sobre a inclusão das PCD, como autonomia, independência, empoderamento e equiparação de oportunidades. [...] essas noções resumem a ideia de que a pessoa com deficiência deve ter o direito de exercer o controle sobre sua própria vida, ter domínio do espaço físico em que vive, ter condições justas de oportunidades e ter vivências que possibilitem o fortalecimento individual. Nesse sentido, a inclusão consiste em fazer com que todos os sistemas sociais estejam adequados para o máximo de possibilidades possíveis, de modo que sejam eliminadas as barreiras que impedem que todas as pessoas, com suas particularidades, possam compartilhar os mesmos ambientes e consigam ter acesso às mesmas coisas (Paiva; Bendassolli, 2017, p. 421).

Apesar de as políticas voltadas para a promoção da inclusão determinarem o compartilhamento e acesso nos ambientes públicos e privados, incluindo os espaços escolares, a presença de alunos com deficiências na instituição de ensino, gera, ainda hoje, em alguns professores, surpresa, sentimento esse que é uma herança da ainda recente presença desse público nas salas de aula, já que esses discentes só passaram a ocupar o ambiente das escolas regulares, na segunda metade da década de 1970, ainda dentro do modelo da integração, sendo só no final do século XX, que iniciou a difusão do ideário inclusivo em muitos países, incluindo o Brasil, através da propagação de estudos na área e da adoção de uma política governamental voltada para a educação inclusiva.

Embora existam legislações que garantam a educação inclusiva aos alunos com deficiências, esse direito ainda não é usufruído por todos que dele precisam (Rebelo; Kassar, 2018), na medida em que não basta somente a oferta de vagas aos alunos nas escolas, são necessárias políticas de permanência, de modo que a inclusão permeie e se efetive em todos os setores e ambientes da sociedade, principalmente, os escolares.

Partindo disso, entende-se que os desafios enfrentados pelos alunos com deficiências nas escolas brasileiras não são sentidos somente por eles, na medida que esses problemas ainda se mostram crônicos, pois, ainda hoje, a presença de alunos com deficiências nas escolas regulares expõe problemas como: a ausência de qualidade das escolas, a deficiência na formação de professores, o baixo investimento governamental, entre outras questões (Kassar, 2012).

Assim, desafios ainda se fazem presentes para a promoção efetiva da inclusão. Dentre eles, podemos citar os problemas estruturais nos ambientes escolares, como os relacionados à infraestrutura que compromete, por exemplo, a acessibilidade às dependências do ambiente escolar, o que resulta em privação de autonomia. De igual modo, a formação de professores surge como desafio para inclusão nas escolas, na medida em que esses profissionais, em grande parte, sentem-se despreparados para atuar com alunos com deficiência, por não possuírem formação adequada para desenvolverem as habilidades desse público (König; Bridi, 2021).

Por outro lado, vale salientar que, nas últimas décadas, avanços ocorreram com a criação de legislações para nortear a inclusão, principalmente, a partir de 2008, quando o Brasil, através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, apresentou as diretrizes orientadoras para a transformação dos sistemas de ensino brasileiro em um sistema inclusivo. Essas diretrizes orientam que as matrículas de todos os alunos devem ocorrer em escolas regulares e em salas de aulas comuns, devendo o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência ocorrer apenas nas situações de complementariedade à escolarização e não mais de forma substitutiva (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

À vista disso, vale salientar que, apesar dos desafios para a efetivação da inclusão, a adoção de um sistema educativo voltado para os ideais inclusivos gera possibilidades de estabelecimento de uma nova relação com os outros, baseada no respeito e na valorização das diferenças. A adoção do ideário educativo inclusivo, também, pode proporcionar, através de uma formação de professores que vise o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, independente de suas particularidades, a minimização do preconceito e da discriminação que as pessoas com deficiência sofrem. Também se pode afirmar que a inclusão é um caminho para viabilizar a construção de uma sociedade «[...] mais justa, mais igualitária e respeitosa, orientada para o acolhimento, a diversidade humana e pautada em ações coletivas que visem à equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas» (Monteiro, 2001, p. 1 *apud* Bruscato, 2019, p. 3).

2. A inclusão na escola campo do PRP Geografia

Pode-se pensar a inclusão escolar como um conceito referente ao acesso e à permanência dos cidadãos nas escolas, sendo um movimento político, educacional e social que envolve todos os sujeitos que, de alguma forma, foram, são ou estão excluídos das instituições escolares, sendo, portanto, a eles negado a vivência de experiências na vida social e o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

A inclusão da pessoa com deficiência é, portanto, uma temática de significativa relevância, já que promove, segundo Ferreira (2007), a participação das minorias sociais em ambientes antes restritos apenas àqueles que se enquadravam nos ideários preestabelecidos e perversos de força, beleza, riqueza, juventude, produtividade e perfeição. Assim, o tema “[...] vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que revelam a necessidade de a escola atender às diferenças inerentes à condição humana” (Silveira; Neves, 2006 *apud* Nascimento *et al.*, 2018).

Nessa perspectiva, no que se refere ao Instituto Federal de Alagoas (IFAL) Campus Maceió, que é uma das três escolas campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) do núcleo Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ciclo 2022-2024, há legislação interna com o objetivo de promover a inclusão de alunos com deficiência.

Além da legislação interna, a busca da referida instituição em promover a inclusão também se materializará por meio da oferta de uma série de cursos (Educação Básica – Técnico Integrado, EJA, Educação Superior e Pós-Graduação), pelas adaptações estruturais/arquitetônicas presentes nas edificações do Instituto e pela existência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com

Necessidades Específicas (NAPNE), com a finalidade de identificar estudantes que demandem atendimento especializado, promovendo, assim, uma assistência adequado às particularidades dos alunos.

No que concerne à legislação interna do IFAL, há a Resolução nº 45, do Conselho Superior, de 22 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a criação, organização, funcionamento e atribuições do NAPNE, bem como a Resolução nº 17, do Conselho Superior, de 11 de junho de 2019, que regulamenta os procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação dos discentes com necessidades específicas do IFAL.

Ciente de seu dever de prover a universalização da educação, o Campus Maceió se adequou ao que a legislação vigente preceitua, no que concerne à adequação dos espaços físicos para promoção da acessibilidade. Assim, a acessibilidade na escola é materializada por meio de rampas, corrimãos e elevadores, o que garante o acesso às dependências da escola a todos (Figura 1 e 2).

Figura 1 – Rampa com corrimão



Fonte: Acervo do PRP (2023).

Figura 2 – Elevador



Fonte: Acervo do PRP (2023).

Além da adaptação de sua estrutura física, o IFAL dispõe do NAPNE, que possui como finalidade incentivar, mediar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência, sendo ele formado por uma equipe multidisciplinar composta por: intérprete de libras, psicopedagoga, auxiliar de sala, coordenador e vice-coordenador (Nascimento *et al.*, 2018).

No IFAL, a identificação dos alunos com deficiência é orientada pelo art. 3º, da Resolução nº 17/2019, do Conselho Superior. Assim, segundo o referido documento:

[...] A identificação de discentes com necessidades específicas poderá ocorrer das seguintes formas:

- I – Acesso por meio da cota para Pessoa com Deficiência (PcD);
- II – Na matrícula: quando o/a estudante assinala a opção que o qualifica como Pessoa com Necessidade Específica, ou quando indica necessidade de atendimento específico;
- III – De forma espontânea: quando o/a discente ou a família apresenta a demanda à escola e
- IV – Por identificação: quando servidores/as do IFAL encaminharem alguma demanda para o NAPNE e/ou Coordenação Pedagógica ou correlato (Ifal, 2019, p. 4).

Ainda conforme as determinações contidas na Resolução nº 17/2019, seguindo as instruções contidas no art. 4º, após realização da identificação do aluno que requer uma atenção especializada, os pais, em parceria com a Coordenação Pedagógica e o NAPNE, construirão um histórico dos atendimentos/procedimentos a que o aluno foi submetido, a fim de possibilitar que a instituição ofereça um atendimento o mais adequado possível às particularidades de cada pessoa.

Assim, a partir das informações coletadas no atendimento inicial, a instituição elaborará um Plano Educacional Individualizado (PEI), que conterá obrigatoriamente: a) Dados do/a discente com a descrição da necessidade específica e suas características; b) Relato sistematizado dos avanços, dificuldades e avanços experimentados pelo/a discente em seu processo educacional; c) Principais demandas identificadas junto ao discente; d) Ações pedagógicas apropriadas, conforme o tipo de necessidade; como também, e) Descrição das propostas iniciais de intervenção (Ifal, 2019).

A Resolução nº 17/2019 ainda prevê que, após a elaboração do PEI, o discente será assistido em encontros definidos pelo NAPNE e Coordenação Pedagógica, com a finalidade de avaliar o desenvolvimento do estudante e a eficácia das estratégias adotadas no Plano Educacional Individualizado, podendo estas serem revistas/reformuladas se não estiverem produzindo resultados satisfatórios (Ifal, 2019).

Ressalte-se ainda que o aluno com deficiência, caso necessário, tem o direito a uma prova adaptada no formato condizente com sua necessidade. Além disso, no processo de avaliação, também, será dada prioridade ao aspecto qualitativo em face do quantitativo, ou seja, uma avaliação processual e não meramente quantitativa/bancária (Ifal, 2019). Portanto, para os que constituem o NAPNE, a permanência dos alunos, bem como sua adaptação e atuação exitosa no instituto é o principal objetivo do trabalho desenvolvido.

Ressalte-se que a efetivação de uma política educacional inclusiva não será garantida somente por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem

as escolas regulares a admitirem os alunos com deficiência, pois apenas a presença física do aluno com deficiência na escola e nas classes regulares não é a garantia de inclusão. Para que a inclusão se torne realidade, há a necessidade de que a escola esteja preparada para trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (Miranda, 2004).

Ante ao exposto, salienta-se ainda que, para que inclusão seja uma realidade nas escolas, é necessária uma formação docente que instrumentalize os futuros professores para que, em sua ação educativa, possibilitem o desenvolvimento cognitivo, cultural e social dos alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (Glat; Nogueira, 2003).

3. A inclusão na escola campo do PRP Geografia na visão dos discentes com deficiência

3.1 Caminhos da pesquisa

Considerando a natureza desta pesquisa, adotaram-se os métodos de natureza qualitativa, na medida em que essa abordagem possibilita o entendimento da realidade de maneira mais ampla e profunda, sem precisar de esforços meramente quantificável (Gerhardt; Silveira, 2009). Além disso, “as pesquisas qualitativas apresentam várias peculiaridades, tais como acesso à experiência e ao contexto de determinado problema [...]” (Coronel *et al.*, 2013, p. 309), atendendo, assim, a natureza do PRP, que tem entre seus objetivos a imersão do licenciando no ambiente escolar, a promoção da pesquisa colaborativa e a produção acadêmica, com base nas experiências e vivências em sala de aula e na escola.

Para promover o embasamento teórico sobre o tema proposto para a pesquisa, foi realizado o levantamento bibliográfico, etapa essa fundamental, visto que é nele que se forma o referencial teórico, importante para as análises dos resultados da pesquisa (Fontana, 2018).

A pesquisa aqui apresentada foi realizada no IFAL Campus Maceió, no período de janeiro de 2022 a setembro de 2023 e teve como alvo da investigação os alunos que, no período, recebiam da escola campo atendimento especializado. Para não haver identificação dos discentes inquiridos, eles foram aqui representados pela letra A e enumerados de 1 a 9.

O universo da pesquisa é de 33 alunos que recebiam atendimento no núcleo e a amostra foi de 9 alunos que responderam ao questionário. Ao indagarmos ao NAPNE a razão da pequena participação, o núcleo atribuiu ao volume de atividade, bem como em razão da exiguidade do tempo para aplicação do questionário com todos os discentes.

Como meio para o levantamento dos dados da pesquisa, foi utilizado o questionário, que “são instrumentos de coleta de dados constituídos por uma série sistematicamente estipulada de questões, as quais, por sua vez, devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (Fontana, 2018, p. 76). Assim, considerando que o rigor da pesquisa determina seus resultados, foram seguidas as orientações de Fontana (2018), sendo solicitado ao NAPNE, pelo acesso que o núcleo tem aos alunos, a aplicação do questionário com os discentes alvo da investigação.

Para facilitar o processo de aplicação do questionário, o material foi formatado no Formulário do *Google* para ser respondido de forma eletrônica. O questionário eletrônico foi enviado para os alunos por meio do NAPNE.

Por fim, os dados obtidos foram analisados com base no referencial teórico levantado, tendo como autores: Paiva e Bendassolli (2017); Rebelo e Kassar (2018); Assar (2012); König e Bridi (2021); Neves, Rahme e Ferreira (2019); Ferreira (2007); Nascimento *et al.* (2018), entre outros que deram sustentação teórica a esse trabalho.

3.2 A visão dos discentes com deficiência sobre a inclusão na escola campo do PRP Geografia

As 3 primeiras perguntas feitas aos/as alunos/as tinham como objetivo conhecer o perfil dos/as inquiridos/as, sendo assim, o primeiro questionamento feito aos/as discentes foi referente ao gênero. O resultado demonstrou que 6 alunos eram do gênero masculino e 3 eram do gênero feminino.-

Também foi perguntado, na segunda questão, em qual ano do Ensino Médio eles/as estavam estudando. A maioria dos/as alunos/as que responderam ao questionário eram do segundo ano, 5 alunos/as, seguido de 3 do terceiro ano e 1 do primeiro ano.

A terceira pergunta buscou saber o tipo de deficiência dos/as alunos/as, apresentando as seguintes opções: Auditiva; Visual; Física; Intelectual; Psicossocial e Múltipla. Os resultados obtidos demonstraram que entre os/as inquiridos/as havia três tipos de deficiências: a deficiência visual, intelectual e psicossocial, tendo cada uma com o quantitativo de 3 alunos.

Vale destacar que os/as alunos/as com deficiência visual necessitam, para além do corpo docente capacitado, de recursos (livros em braille, máquina de escrever em braille etc.) que possibilitem o envolvimento dos/as alunos/as cegos/as no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em relação aos resultados obtidos na terceira questão, destaca-se o quantitativo de alunos/as com deficiência psicossocial. A deficiência psicossocial é pouco conhecida pela população e é alvo de muitos preconceitos,

sendo as pessoas com esse tipo de deficiência ainda muito estigmatizadas e rejeitadas. Para Rodarte e Rossi (2022, p. 23), a pessoa com deficiência psicossocial é aquela que

[...] em decorrência de um transtorno mental apresenta impacto significativo e prolongado, de diminuição, déficit ou limitações em sua funcionalidade humana, em casos de transtornos mentais graves e crônicos, como transtorno bipolar, esquizofrenia, ansiedade generalizada, dependência química por uso de substâncias psicoativas, transtorno obsessivo compulsivo, depressão grave e epilepsia. O que define a presença de uma deficiência por transtorno mental são os impedimentos de natureza mental que limitam e interferem na interação da pessoa com a sociedade.

Segundo Arenas e Melo-Trujillo (2021), a deficiência psicossocial é um tipo de deficiência que está inserida entre o mental e o social e que só foi reconhecida como tal pela Organização Mundial da Saúde na última década. Arenas e Melo-Trujillo (2021) complementam afirmando que, a deficiência psicossocial é formalmente reconhecida para representar as pessoas que, em decorrência de sua psicopatologia, foram invisibilizadas e excluídas ao longo dos anos em decorrência de crenças, falta de apoio e a falta de informação. Ainda segundo os autores, situações como desconforto, conflitos e tensões geram a segregação espacial e a exclusão social, comprometendo seriamente a vivência cotidiana dessas pessoas como cidadãos, sendo elas diariamente marginalizadas e negado o direito de ser diferente (Arenas; Melo-Trujillo, 2021).

A inclusão escolar deve ter como noções básicas a autonomia, o desenvolvimento físico e intelectual de todos os alunos, com ou sem deficiência (Paiva; Bendassolli, 2017). Dessa forma, as perguntas 4 e 5 tinham como objetivo saber a visão dos/as alunos/as sobre a inclusão na escola campo.

Assim, na quarta questão, foi perguntado aos/as discentes se eles/as tinham o apoio de seus colegas de turma para sua inclusão na escola. Dos/as alunos/as que responderam ao questionário, 5 afirmaram que sim, que há apoio dos colegas na sua inclusão escolar, entretanto, 4 alunos/as, praticamente a metade dos/as inquiridos/as, disseram que não recebem esse apoio, sobre esse aspecto, Faciola, Pontes e Silva (2012, p. 88) afirmam: “[...] que alunos com deficiência são aceitos com menos frequência e mais rejeitados do que seus colegas sem deficiências”. Desse modo, segundo Krebs (2006 apud Faciola; Pontes; Silva, 2012, p. 85),

[...] a mediação do Professor é importante para identificar no aluno com deficiência algum atributo pessoal positivo para que os demais alunos não o rejeitem, no sentido de assegurar entre eles a reciprocidade, equilíbrio de

poder e afetividade. O desenvolvimento de amizades requer oportunidades de interação e o Professor deve criar situações nas quais os alunos com deficiências possam participar [...] uma vez que, a condição básica que permite a um aluno com deficiência ter a oportunidade de desenvolver amizades com colegas ditos normais é o estar na presença desses colegas.

Diante do exposto, reforça-se a necessidade de uma formação docente voltada para a promoção da inclusão e habilitados a fomentar na sala de aula e na escola situações que promovam o constante processo de interação entre os alunos independente de sua condição.

Já no questionamento de número cinco, foi perguntado se os/as pesquisados/as se sentiam incluído na instituição. Todos/as que responderam ao questionário afirmaram que se sentem incluídos/as, o que mostra que, apesar dos desafios enfrentados, os trabalhos desenvolvidos, com destaque para aqueles possibilitados através do NAPNE, estão tendo resultados positivos, lembrando que, para haver uma real inclusão, todos os setores e pessoas da escola devem se envolver e se comprometer com a inclusão de todos os alunos.

Na sexta questão, o intuito foi saber, na opinião dos/as alunos/as, se o corpo docente e técnico da escola estavam preparados para o atendimento das pessoas com deficiência, podendo eles responderem afirmativamente, considerá-los preparados em parte ou negativamente. Somente 2 discentes consideram os profissionais preparados para trabalhar com os/as alunos/as com deficiência, a maioria, 6 discentes, consideraram que o corpo docente e técnico da escola estavam preparados em parte para trabalhar com alunos com deficiência e 1 discente considerou que o corpo docente e técnico não estavam preparados para trabalhar com esse público.

Ao indagar, na sétima questão, quais eram, na visão deles/as, os principais desafios enfrentados pelos/as alunos/as com deficiências ou transtornos de aprendizagem na escola, 5 deles/as responderam que era a ausência da qualificação profissional o principal problema a ser enfrentado, situação que resultava em uma relação aluno-professor fragilizada e em um processo de aprendizagem comprometido, como demonstram as respostas abaixo.

“A principal dificuldade das pessoas com deficiência é não ter apoio de colegas e professores” (A1).

“Incompreensão dos docentes para conosco, julgamentos, exclusão” (A2).

“Professores profissionais para atender esses estudantes com deficiências” (A3).

“O maior desafio para alunos que necessitam um atendimento especial é a falta de qualificação profissional dos professores, que ocasionam uma

situação fragilizada, e o aluno se sente vulnerável e não é acolhido pela falta de adaptação na metodologia da aula, muitas vezes, causando desmotivação e uma péssima experiência no ambiente escolar; entre outros fatores incluindo: bullying, discriminação, falta de apoio e infraestrutura para a inclusão do aluno” (A4).

“Não ser bem compreendido às vezes, ou ter medo de falar algo e ser julgado, ou até mesmo não se importarem com nossas dificuldades” (A6).

Verifica-se, nas respostas dos alunos, além da ausência de uma formação profissional voltada para a promoção da atenção às pessoas com desenvolvimento atípico, a ausência de vínculos afetivos entre professor/aluno e aluno/aluno que podem acabar gerando dificuldades na aprendizagem dos discentes com deficiência. Segundo Oliveira (2013, p. 12),

[...] a competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento, onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados.

Assim, além de uma formação inicial e continuada, que subsidiem os docentes referente ao conhecimento técnico científico, pois para Nóvoa (2016) isso é central, já que não se pode ser professor, se não souber os conhecimentos referentes à sua área do conhecimento, também se faz necessário que os cursos de licenciatura preparem os professores para a amorosidade necessária às relações educativas. Desse modo, segundo Bezerra e Calazans (2022, p. 53), “os cursos de licenciatura devem inserir a questão do afeto na formação de professor”, pois como eles, em sua ação, lidam cotidianamente com gente, não podem, por mais que gostem de dedicar-se aos conhecimentos técnicos científicos e à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar-se, desde que não prejudiquem o tempo normal da docência, a dar atenção e a dedicar-se amorosamente à problemática mais pessoal de seu aluno, não devendo fechar-se diante dos sofrimentos ou das inquietação dos discentes (Freire, 2013).

Complementando as ideias de Freire (2013), sobre a relação professor-aluno, Bezerra e Calazans (2022, p. 53) afirmam que: “o processo de ensino-aprendizagem deve envolver não somente a aquisição de conhecimento de forma significativa, mas também estabelecer uma relação de respeito com os colegas e com o professor”. Os autores ainda complementam afirmando que:

a boa relação entre aluno e professor é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira natural, estimulando o discente na

busca do conhecimento e da aprendizagem. Os ganhos de aprendizagem são maiores quando o ambiente de aprendizagem é permeado por aspectos afetivos positivos, que transmitam respeito e segurança ao aluno (Bezerra; Calazans, 2022, p. 54).

Nessa perspectiva, um dos agravantes para as questões levantadas e para o registro feito pelos/as alunos/as inquiridos/as na investigação é, por a escola ser uma instituição de ensino técnico, a presença de professores sem a formação em licenciatura é significativa, sendo estes, portanto, profissionais que dominam os conhecimentos técnico científico de sua área de formação, mas que não possuem ou apresentam conhecimento parcos relativos à docência, dificultando ainda mais a inclusão dos/as alunos/as com deficiência, bem como a aprendizagem dos/as mesmos/as.

Ainda em relação a sétima questão, o aluno A5 respondeu que, por ter baixa visão, sente dificuldade com a luminosidade em sala de aula, ainda destaca a falta de compreensão dos colegas de turma para com sua deficiência, já o aluno A7 apontou a problemática das conversas paralelas, que acabam por dificultar a concentração na hora da aula. Por fim, os alunos A8 e A9 não responderam à questão, deixando-a em branco.

Todos os/as alunos/as inquiridos/as responderam afirmativamente, quando perguntados na questão oito se sabiam da existência na escola de algum setor/núcleo que oferecesse o atendimento e acompanhamento aos alunos com deficiência, informando que conheciam a existência de um setor/núcleo com esse objetivo na escola.

Na questão nove, que objetivou saber, em complemento à pergunta oito, se os/as inquiridos/as saberiam dizer que setor/núcleo seria o indicado por eles/as e qual sua atuação na escola, todos/as os/as discentes, que responderam ao questionário, apontaram o NAPNE como sendo esse setor. Quanto a descrever sua atuação na escola, eles/as responderam:

“NAPNE, é um núcleo de apoio para pessoas com necessidades específicas do IFAL” (A2).

“NAPNE, atender às pessoas com deficiências especiais e dificuldades de aprendizado” (A3).

“Tive conhecimento depois de 1 (um) ano na instituição, através de uma professora que relatou minha situação ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e desde o conhecimento da minha deficiência (baixa visão) a equipe foi super colhedora e atenciosa, oferecendo apoio e acessórios de suma importância para meu desempenho em sala de aula. O NAPNE é um núcleo super necessário na instituição, acolhe os alunos com deficiência e os acompanha durante a formação acadêmica” (A4).

“NAPNE bem atuantes e se preocupam com as pessoas que precisam da ajuda” (A5).

“NAPNE trata de alunos com deficiências” (A8).

No que se refere à participação desses alunos nas atividades promovidas pelo NAPNE, quando perguntado, na questão dez, se já haviam participado ou se já tomaram conhecimento de alguma atividade realizada na instituição sobre a importância da inclusão, 5 alunos/as responderam que já participaram de alguma atividade ou já tomaram conhecimento, 4 deles/as disseram que não participaram ou não tomaram conhecimento. Para Melo, Viana e Ferreira (2017, p. 1): “tais atividades têm a finalidade de transformar o contexto escolar, contribuindo para uma sociedade em que os cidadãos se reconhecem como parte ativa do processo de inclusão” (Melo; Viana; Ferreira, 2017, p. 1), sendo a promoção delas, portanto, importante para efetivação plena da inclusão na escola.

Apesar dos desafios, todos/as os/as alunos/as que responderam ao questionário sentem-se incluídos/as, o que mostra que as políticas inclusivas implementadas na escola estão tendo resultados, possibilitando a inclusão dos/as discentes com deficiências ou transtornos de aprendizagem. Contudo, como discutido no corpo deste trabalho, alguns pontos devem ser fortalecidos, como é o caso da formação continuada dos profissionais de educação da escola, principalmente o corpo docente e técnico, para que haja melhor compreensão e acolhimento dos alunos com necessidades específicas, de modo a possibilitar um espaço escolar inclusivo (König; Bridi, 2021).

4. Considerações finais

Por ser uma instituição de ensino profissionalizante, atender às particularidades que têm os alunos com deficiência, proporcionando o acesso ao conhecimento teórico, mas também o domínio de uma técnica necessária à formação de um curso profissionalizante, é um grande desafio enfrentado, diariamente, por todos que compõem a instituição. É evidente a necessidade da escola, ao receber os alunos com deficiência, em ressignificar o seu papel, romper com um sistema educacional homogeneizador e uniforme e procurar implementar um espaço plural de acolhimento, socialização e de construção do conhecimento para se tornar um espaço de inclusão.

No IFAL, a política de inclusão escolar de pessoas com deficiência é um processo em contínua construção. A partir das ações do NAPNE, que envolvem educadores, familiares, alunos com deficiência e a comunidade escolar, as iniciativas de implementar uma educação inclusiva, voltada para a diversidade, enfatizando as possibilidades e a valorização das diferenças

individuais dos alunos em sala de aula, apresenta-se como o grande desafio. Ao garantir aos alunos condições de participação, aprendizagem e sua inserção nos espaços de escolarização, evitando que sofram estigmas, discriminação e descrédito sobre suas condições de interação educacional e social, para que, desta forma, sua participação e aprendizagem sejam garantidas, a escola busca proporcionar a inclusão de todos.

A aplicação do questionário possibilitou o *feedback* dos/as alunos/as com deficiência e transtornos de aprendizagens matriculados na escola, sobre quais são suas reais impressões sobre a forma como está se dando a política de inclusão no IFAL. Foram levantados, no questionário, assuntos relativos às relações dos inquiridos com: os alunos nas classes regulares, os professores e o NAPNE. Os principais resultados constata a necessidade de os professores redimensionarem as suas práticas pedagógicas para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, sendo a escola desafiada a capacitar o seu quadro técnico administrativo e os docentes, para acolher o alunado com deficiência, pois uma escola inclusiva não se limita apenas à garantia de matrículas, mas é aquela que está comprometida em implementar uma melhoria na qualidade do ensino, garantindo a autonomia e a aprendizagem de todos, independente de suas particularidades.

Os resultados também demonstraram a importância do NAPNE para a promoção da inclusão dos/as alunos/as da escola campo, bem como que a maioria deles/as recebem apoio dos colegas para sua inclusão escolar e que todos/as os pesquisados/as se sentem incluídos/as na instituição.

REFERÊNCIAS

ARENAS, Andrea del Pilar; MELO-TRUJILLO, Didier Evander. Una mirada a la discapacidad psicosocial desde las ciencias humanas, sociales y de la salud. **Revista Hacia la Promoción de la Salud**, Caldas, v. 26, n. 1. p. 69-83, jan./jun. 2021.

BEZERRA, Diego; CALAZANS, Denis Rocha. Aspectos da interação aluno-professor no ensino remoto de Geografia. *In.*: CALAZANS, Denis Rocha *et al.* (org.). **PIBID e PRP Geografia em tempos de ensino remoto emergencial: práticas, reflexões e investigações**. Curitiba: CRV, 2013, p. 53-64.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. O direito à educação inclusiva. *In.*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2019. p. 1-9.

CORONEL, Daniel Arruda *et al.* Métodos qualitativos e quantitativos em pesquisa: uma abordagem introdutória. *In.*: LANA, R de P.; GUIMARÃES, G.; LIMA, G.S (org.). **Multifuncionalidades sustentáveis no campo: agricultura, pecuária e florestas**. Viçosa: Arka Editora, 2013. p. 307-338.

FACIOLA, Rosana Assef; PONTES, Fernando Augusto Ramos; SILVA, Simone Souza da Costa. Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 76-92, abr. 2012.

FERREIRA, Maria, Elisa, Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.

FONTANA, Felipe. Técnicas de pesquisa. *In.*: MAZUCATO, Thiago (org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Caderno do**

Programa de Pós-Graduação em Educação, on-line, v. 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055>. Acesso em: 25 set. 2023.

IFAL. **Resolução nº 17 do Conselho Superior, de 22 de dezembro de 2019**. Regulamentação de procedimentos de identificação, acompanhamento e avaliação de discentes com necessidades específicas do IFAL. Disponível em: www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/direcao-de-politicas-estudantis/resolucao-no-17-es-2019-identificacao-acompanhamento-e-avaliacao-de-discentes-com-necessidades-esperiais-procedimentos.pdf. Acesso em: abr. 2023.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012.

KÖNIG, Franciele Rusch; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Educação Inclusiva e formação inicial de professores: construção do conhecimento em discussão. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, abr./jun. 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista Histedbr**, online, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. **Educação infantil**: percepção de profissionais e familiares sobre inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência, em Maringá/BR e em Guadalajara/ES. 2011. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

NASCIMENTO, Elidiane Lemos do *et al.* Percepções discentes sobre a inclusão da pessoa com deficiência no Instituto Federal de Alagoas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UFPB, 2018. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44938>. Acesso em: 2 set. 2023.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019.

NÓVOA, António. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**, Pinheiros, 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/11/08/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 2 set. 2023.

OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. *In.*: Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 11-14.

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; BENDASSOLLIL, Pedro F. Políticas sociais de inclusão social para pessoas com deficiência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 418-429, jan./abr. 2017.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

RODARTE, Milena Domingos de Oliveira; ROSSI, Daniela De Bortoli Sanchez. **Um pouco sobre a Pessoa com Deficiência e a Rede de Cuidados em Saúde**. Ribeirão Preto: CASDEF, 2022. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/saude1254202211.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

MELO, Flávio Anderson Pedrosa de; VIANA, Márcia Rafaella Graciliano dos Santos; FERREIRA, Mayane Duarte. O Napne como alternativa de promoção da inclusão no IFAL. *In.*: ENCONTRO ALAGOANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 7., 2017, Arapiraca. **Anais [...]**. Arapiraca: UFAL, 2017. p. 1-5.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA 2023: o percurso da participação do Instituto Federal de Alagoas

*Camile Diquine Vilar da Silva
Iroack Oliveira Costa
José Silvio dos Santos
Cirlene Jeane Santos e Santos*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

As olimpíadas do conhecimento científico têm se tornado eventos anuais e inseridos nos calendários das secretarias de educação em todo país, tais torneios têm ganhado visibilidade, estadual, regional e nacional, considerando a própria estrutura organizacional desses eventos em suas diferentes fases/etapas. Mais que torneios que distribuem medalhas, prêmios e certificações, as olimpíadas vêm sendo um estimulante à integração de professores e alunos das áreas específicas, desenvolvendo trabalho em equipe, com o aprofundamento dos conhecimentos e intercâmbio entre as instituições participantes, cujo principal objetivo é o aprimoramento científico e tecnológico atrelado ao processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2022). Atualmente, no Brasil, temos aproximadamente 26 torneios olímpicos acontecendo anualmente nas diferentes áreas de conhecimento, sendo a Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG) um destes.

A preparação para a Olimpíada Brasileira de Geografia é uma oportunidade para incentivar os alunos a ampliarem a dedicação à disciplina de Geografia, desenvolvendo novas habilidades de análise do espaço, do uso da cartografia e das geotecnologias, em diferentes escalas de abordagens. A preparação para ABG proporciona aos docentes a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos e produzir novos saberes com seus discentes.

Dessa forma, as olimpíadas de conhecimentos, em especial a de Geografia, são recursos que permitem ao docente potencializar o desenvolvimento intelectual do aluno, promover a interação entre os alunos, através das trocas de experiência e conhecimento com outras equipes, aguçando o pensamento crítico (Rego, 2021).

Diante do exposto, neste capítulo, será relatada a experiência da contribuição dos PIBIDIANOS do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), ciclo 2022 – 2024, no processo de preparação dos alunos do IFAL,

Campus Maceió, para participarem da OBG 2023, ao tempo em que faz um breve relato do histórico dessa olimpíada e da participação do Nordeste do Brasil, de Alagoas e do IFAL. Por fim, mostra, na visão do professor orientador e dos alunos participantes, sobre a participação na OBG e o quanto a ação desenvolvida pelo PIBID agregou no processo de preparação das equipes.

1. Breve histórico da Olimpíada Brasileira de Geografia

A Olimpíada Brasileira de Geografia teve a sua primeira edição em 2015, com o intuito de valorizar a ciência geográfica na escola. Desde sua criação, busca alcançar três objetivos: promover o conhecimento geográfico; proporcionar novas experiências educacionais e estimular os alunos e professores a desenvolverem suas habilidades de análise e interpretação dos fenômenos geográficos (Fuini, 2020). Além disso, a OBG busca criar um ambiente de colaboração entre os participantes, promovendo a difusão de boas práticas de ensino e aprendizagem.

Em sua primeira edição, 2015, as provas eram impressas, aplicadas nas escolas participantes e, posteriormente, enviadas para a comissão organizadora da OBG. A partir de 2016, as provas passaram a ser *online*. Em sua primeira edição, a OBG contou com a participação de 853 escolas de todo o país, resultando em um total de 25.719 alunos participantes, na segunda edição contou com a participação de 1.184 escolas de todo o país, com 35.893 alunos participantes (Fuini, 2020). Durante as duas primeiras edições, a olimpíada contava apenas com uma fase, ou seja, era aplicada uma prova única, a partir da terceira edição, em 2017, foi adotado o formato de fases/etapas, no qual, inicialmente, os alunos realizam as provas em duas fases *online* e, posteriormente, os classificados enfrentam a fase presencial, realizada em uma cidade diferente a cada edição (OBG, 2023b). Ainda segundo Fuini (2020, p. 531), “Em 2017, contou com a participação de 5.931 alunos agrupados em 1977 equipes distribuídas por 25 estados da federação” e em 2018, “somente no estado de São Paulo, foram 276 equipes envolvidas (em um total de 828 alunos participantes)”. Esses dados demonstram o crescente interesse das instituições e dos alunos pela OBG. No entanto, as edições de 2019 e 2020 não foram realizadas em virtude da Pandemia de COVID-19, causando uma interrupção que, de alguma forma, interfere no processo de divulgação e de adesão às olimpíadas.

No ano de 2021, a OBG voltou a ser realizada. Essa edição contou com aproximadamente 12 mil alunos. Em 2022, a OBG adota um novo formato, passando a existirem as etapas estaduais e a etapa nacional. A etapa estadual contou com três fases *online* e os classificados prosseguiram para a fase

final nacional que, de acordo com o regulamento, não foi realizada de forma presencial (OBG, 2023b). Assim, a 5ª edição da OBG, em decorrência da pandemia, teve sua fase nacional realizada de forma *online*.

Para o ano de 2023, a olimpíada foi constituída em 3 fases classificatórias em nível estadual, as provas foram realizadas de forma *online* e somente duas equipes de cada estado foram classificadas para a primeira fase presencial em nível nacional, dentre as duas equipes classificadas uma é de escola pública e outra de escola particular (OBG, 2023a).

Em seu regulamento, a comissão organizadora da OBG exige que o aluno participante esteja matriculado regularmente em escola pública ou privada e que esteja cursando a partir do nono ano do Ensino Fundamental, não havendo a possibilidade de participação de qualquer pessoa que já tenha concluído o Ensino Médio. De acordo com as regras, as equipes devem ser formadas por três estudantes, podendo participar alunos de séries/anos diferentes, contanto que sejam da mesma escola. O mesmo aluno não poderá participar de duas equipes ao mesmo tempo, o que sujeitará as equipes a desclassificação. Um professor poderá ser o orientador de mais de uma equipe, não há número limite de equipes por escola e nem por professor orientador. Não obstante, só estará elegível para orientar as equipes um professor do corpo docente da escola ou estagiário e plantonista que esteja regularmente matriculado em curso de graduação em áreas afins e tenha vínculo empregatício com a instituição da qual as equipes fazem parte.

A primeira fase *online* foi composta por 20 questões de múltipla escolha e 1 tarefa; já a segunda fase possuía 15 questões de múltipla escolha e 2 tarefas. Por fim, a terceira fase continha 5 questões de múltipla escolha e 3 tarefas, essas tarefas são constituídas por várias questões relacionadas a um recurso ou tema em específico. Com o fim da fase presencial nacional, os alunos medalhistas, além de receber as medalhas, têm a chance de participar da seleção da equipe brasileira que representará o país na edição de 2024 da *International Geography Olympiad (iGeo 2024)*, em que Bandung (Indonésia) está cotada como a cidade que irá sediar o evento (OBG, 2023a).

A *iGeo* é uma olimpíada internacional anual que reúne os melhores estudantes de todo o mundo para representar seus respectivos países, os alunos representantes são escolhidos de acordo com seu desempenho nas Olimpíadas Nacionais de Geografia de cada país. O Brasil, desde sua primeira edição, em 2015, contou com quatro participações na *iGeo*, sem obtenção de medalhas.

Um fato significativo é que os estados de São Paulo e Minas Gerais implementaram a modalidade “Vagas Olímpicas” como modalidade de ingresso em cursos universitários, que consiste em aceitar estudantes medalhistas de olimpíadas de conhecimento, sejam elas nacionais ou internacionais.

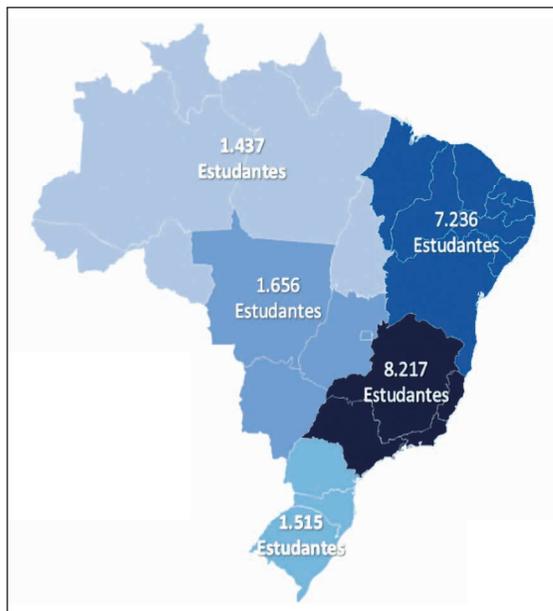
Nessa modalidade, os medalhistas de olimpíadas científicas podem ingressar nas universidades sem a realização do vestibular/ENEM, elevando as formas e chances de acesso ao nível superior, abrindo portas para os estudantes que se destacam em áreas específicas do conhecimento (Silva, 2020).

A Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), localizada em Minas Gerais, no sudeste do país, foi a pioneira a ofertar vagas olímpicas para ingresso nos cursos de graduação, em seguida as universidades paulistas, também localizadas no sudeste do país, aderiram a esta nova modalidade, são elas: Universidade de São Paulo (USP); a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e Universidade Estadual Paulista (UNESP) (UNIFEI, 2020).

2. O Nordeste em destaque na OBG

No ano de 2022, a 6ª edição da OBG contou com aproximadamente 6.687 equipes em todo país, somando um total de 20.061 estudantes; dessa forma, percebe-se que, em comparação com a primeira edição, houve uma queda no número de estudantes, a diferença é de um pouco mais de 5.600 estudantes. Analisando a distribuição desses números da edição de 2022, nota-se que nas regiões Nordeste e Sudeste apresenta o maior número de estudantes participantes (Figura 1).

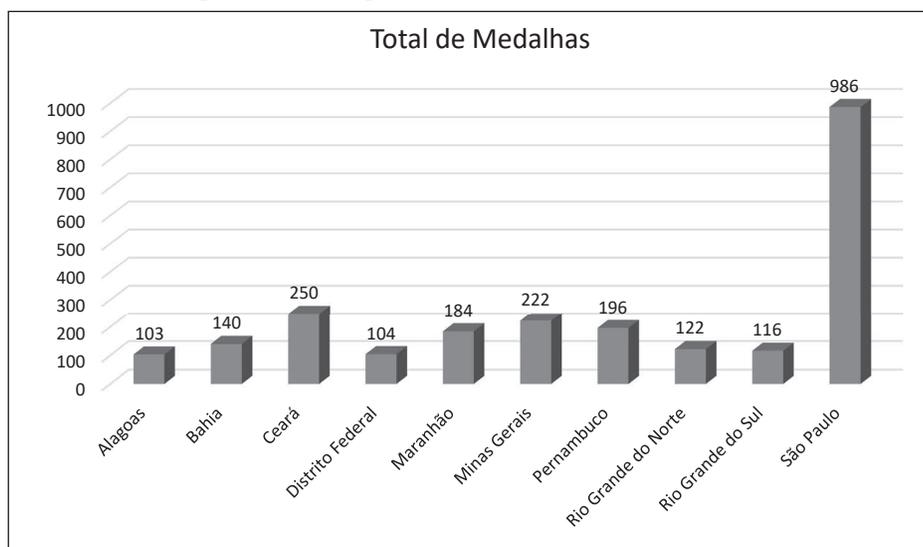
Figura 1 – Distribuição de estudantes inscritos na OBG, 2023



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

As duas regiões somam juntas 15.543 estudantes, isso representa aproximadamente 77% do total de estudantes participantes. Ao fim das fases *online*, as equipes que se destacaram na 7ª edição receberam medalhas como premiação, de acordo com o desempenho elas variam entre bronze, prata e ouro, e a partir dessa informação foi elaborado um gráfico com o TOP 10 estados que mais receberam medalhas na OBG de 2022, os números do Gráfico 1 representam todas as medalhas (bronze, prata e ouro) obtidas por estado.

Gráfico 1 – Top 10: Estados que mais receberam medalhas na OBG em 2022



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

O Gráfico 1 apresenta apenas os estados que receberam 100 ou mais medalhas no total. Percebe-se que o estado de São Paulo obteve um número impressionante de medalhas, o que não é uma surpresa se considerarmos que a região Sudeste tem a maior concentração de equipes no estado de São Paulo, tendo participado desta edição um total de 1971 equipes. Entretanto, ao analisarmos atentamente, notaremos que esse TOP 10 é composto por 2 estados da região Sudeste, 1 estado da região Centro-Oeste, 1 estado da região Sul e 6 estados da região Nordeste, sendo assim podemos considerar que o Nordeste teve uma participação bastante significativa na olimpíada. Por mais que a OBG não tenha uma lista de *ranking* com os melhores desempenhos nas provas, foi organizado um ranqueamento a partir das melhores notas por estado (Tabela 1).

Tabela 1 – Estados com maior destaque na OBG, 2022

POSIÇÃO	ESTADO	NOTA
1	Rio Grande do Sul	75,62
2	Pará	74,56
3	Tocantins	73,35
4	Pernambuco	73,33
5	Maranhão	73,17
6	Bahia	72,77
7	Minas Gerais	72,64
8	São Paulo	72,59
9	Ceará	72,24
10	Sergipe	72,23
11	Alagoas	71,26

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Neste *ranking*, podemos notar que o Nordeste ainda se destaca com 5 estados ficando entre os 10 com melhores notas, a diferença é que agora Alagoas vai para fora do TOP 10, ficando na 11ª posição.

Apesar de o Nordeste apresentar grande destaque e relevância nas Olimpíadas Brasileiras de Geografia, os estados nordestinos ainda não aderiram à modalidade de vagas olímpicas como ingresso nas universidades, como têm feito as universidades dos estados de São Paulo e Minas Gerais.

3. A participação do Instituto Federal de Alagoas na OBG

A participação do IFAL nas olimpíadas começou após a percepção do entusiasmo dos estudantes ao participarem de outras olimpíadas do conhecimento. A primeira participação nas olimpíadas de Geografia ocorreu no ano de 2016, com equipes do *Campus* Coruripe, no formato presencial. Nessa edição, houve a participação de 35 alunos. Cinco anos depois, em 2021, o *Campus* Maceió retomada a participação na OBG, sendo o formato de provas e orientações *online*, com 27 alunos. Nesse ano, o IFAL, *Campus* Maceió, conseguiu 6 medalhas de Ouro, 6 medalhas de Prata e 9 medalhas de Bronze. No ano seguinte, em 2022, o *Campus* Maceió participou com 27 alunos, obtendo 12 medalhas de Bronze e 6 medalhas de Prata. Nessa edição, as provas foram *online* e as orientações foram presenciais.

Cabe destacar que no IFAL, *Campus* Maceió, um dos professores orientadores das equipes que participam da OBG é também professor supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Dessa forma, os pibidianos de Geografia da Universidade Federal de Alagoas

(UFAL), que atuavam no IFAL, *Campus Maceió*, escola campo, tiveram a oportunidade de contribuir com o processo de organização e seleção das equipes participantes da OBG, bem como no acompanhamento destas antes da realização das três primeiras fases, contribuindo com o processo de aprendizagem, disponibilizando videoaulas e conteúdos referentes às temáticas que são comuns nas provas da OBG. Essa experiência inicial os estimulou para desenvolver uma participação mais efetiva na preparação dos alunos para a OBG edição 2023.

4. Preparação dos alunos para OBG 2023

A preparação dos alunos para OBG 2023 teve início com a impressão de cartazes de divulgação distribuídos em pontos estratégicos da escola e com a divulgação em sala de aula. O recrutamento de alunos se deu por meio de uma seleção, que consistiu em convidá-los para uma reunião, na qual seria apresentado a OBG e sua forma de funcionamento. Além do chamamento em sala de aula, alguns alunos foram recomendados por outros professores do IFAL, sendo convidados pessoalmente para participar. Os que se mostraram interessados iniciaram o processo de preparação. As equipes selecionadas foram compostas por três integrantes, totalizando trinta e seis alunos, distribuídos em doze equipes, sendo seis equipes formadas por alunos do primeiro ano e seis equipes formadas por alunos do segundo ano.

Após a seleção das equipes, foram utilizadas as redes sociais *Instagram* e *WhatsApp* como meio para manter contato com os alunos e começar as ações. A primeira ação foi enviar por *WhatsApp* com o questionário para realizar as inscrições dos alunos, além do regulamento da OBG.

A preparação das equipes teve início com o envio de materiais e reuniões via *Google Meet*. Os materiais enviados aos alunos foram selecionados e direcionados para atender as características da OBG. Assim, houve o envio de conteúdos diversos relacionados à Geografia; de conteúdos com temáticas disponibilizadas pelo *Instagram* oficial da OBG; de atividade com conteúdo específicos selecionados de provas anteriores, com o objetivo de familiarizar os alunos ao estilo de questões utilizadas na olimpíada e *quiz* de perguntas, para dinamizar as interações entre os alunos. Também foi utilizado o *Meet* para realizar encontros virtuais, discutindo o regulamento da OBG e indicação de conteúdos considerados importantes para que os alunos estudassem e se preparassem para as três fases *online* da OBG.

As três fases estaduais foram *online* e havia um tempo limite para a finalização das provas, as equipes podiam iniciar as provas e terminar em outro momento e isso permitiu que eles tivessem mais tempo para estudar as questões, responder e realizar as atividades propostas, salienta-se que a própria

OBG disponibiliza conteúdos durante as provas para auxiliar as equipes, tornando a participação mais maleável. Essa estrutura teve entre seus objetivos o de manter a rotina dos alunos, além de favorecer a interação entre os membros da equipe e reforçar a ação colaborativa.

No IFAL, *Campus Maceió*, as equipes possuíam acesso livre ao *Wi-Fi*, permitindo uma melhor conectividade e facilidade para utilizar a tecnologia como ferramenta de ensino, além disso, eles também dispunham de salas de informática e biblioteca como área de estudo, durante as três fases da OBG alguns alunos utilizaram esses espaços para se reunir, debater e responder às questões.

5. A contribuição do PIBID para a Olimpíada Brasileira de Geografia no IFAL

O PIBID buscou contribuir com a preparação e o auxílio dos alunos a partir da análise de como era realizada a preparação e buscando formas de contribuir com esse processo. A primeira contribuição foi a forma de recrutamento. Nas edições anteriores, os alunos ficavam sabendo da OBG por cartazes, sem que houvesse uma busca ativa por participantes. Na edição 2023, além de haver a divulgação em salas de aula, os alunos indicados por professores foram procurados pelos pibidianos e pelo professor supervisor. Essa busca ativa se refletiu no aumento do número de participantes em relação ao ano anterior.

A segunda contribuição se deu no processo de seleção dos alunos. Anteriormente, os alunos eram selecionados pelo professor orientador sem um critério específico, formando equipes com alunos de turmas diferentes, mas que não tinham necessariamente afinidade. Com a participação ativa dos pibidianos, os alunos foram agrupados por afinidade, o que resultou em grupos mais coesos, o que facilitou o trabalho cooperativo. A busca por características que demonstrassem afinidade ocorreu de forma presencial, durante a primeira reunião e, posteriormente, através dos grupos de *WhatsApp*. A própria interação com os pibidianos foi delineando os componentes de cada equipe. Cabe aqui lembrar que cada equipe é composta por apenas três integrantes e no caso de haver apenas um ou dois alunos de uma turma, ou mesmo quatro ou cinco alunos de uma mesma turma, há a necessidade de juntar em uma equipe alunos de turmas diferentes. Nesse caso, formar equipes mais afinadas entre seus membros ajuda a conseguir êxito na olimpíada. Além disso, a criação do grupo no *WhatsApp* com as equipes permitiu que os pibidianos tivessem mais interação, sendo possível passar as informações de forma mais rápida, além de contribuir para tirar dúvidas com as equipes.

6. A OBG na visão do professor orientador e dos alunos participantes

6.1 A visão do professor coordenador da OBG

Para saber se a participação do PIBID contribuiu de alguma forma com a prática do professor orientador, que também é o supervisor do PIBID Geografia, no IFAL Maceió, foi realizada uma entrevista do tipo não estruturada, com três perguntas, após o final da participação do IFAL na olimpíada. A primeira pergunta foi como a participação do PIBID na organização da OBG 2023 contribuiu com a prática docente. O professor destacou *“a possibilidade de uso de metodologias mais eficientes que contribuíram para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas junto aos alunos participantes”*, nesse caso o professor enfatizou o uso das tecnologias na organização da olimpíada e no acompanhamento das equipes.

A segunda pergunta foi se o PIBID conseguiu contribuir positivamente para a participação do IFAL na OBG. Segundo o professor: *“a participação dos bolsistas do PIBID na Olimpíada de Geografia foi relevante, pois, agregaram ao processo um padrão de qualidade superior, decorrentes da implementação de formas mais eficientes de tratamento e organização de informações por meio da aplicação de recursos tecnológicos como plataformas digitais e utilização de aplicativos”*, além disso, o professor destacou a maior eficiência no *“gerenciamento das atividades de preparação dos alunos.”* Nesse aspecto, o orientador relatou a dificuldade enfrentada em edições anteriores de orientar um número grande de equipes de forma presencial, tendo essa dificuldade sido superada nessa edição.

Na terceira pergunta, procurou-se saber o que o professor destacaria em relação à participação do PIBID na organização da OBG. Em resposta, o professor afirmou que o *“PIBID trouxe ideias e formas de procedimentos e organização mais eficientes, deixando uma visão mais dinâmica do processo para aplicação nas olimpíadas posteriores”*.

6.2 A visão dos alunos participantes da OBG

Após o final da participação do IFAL na olimpíada, com o objetivo de conhecer a visão dos alunos quanto a sua participação deles na OBG e a contribuição do PIBID, foi aplicado um questionário, através do *Google* Formulário, contendo sete perguntas. Destacaremos algumas das respostas obtidas. A fim de preservar a identidade dos alunos, não identificaremos a autoria de suas respostas.

A primeira pergunta foi o que os motivou a participar da OBG. Como respostas, os alunos destacaram o fato de a realização das olimpíadas ter chegado ao conhecimento deles, o incentivo dado pelo professor e a possibilidade de ampliar o conhecimento, como pode ser percebido nas respostas a seguir.

“Como estou em meu último ano decidi participar das olimpíadas, já que tomei conhecimento delas recentemente, a de geografia foi uma boa oportunidade para conhecer mais olimpíadas”.

“O fato do meu professor ter me orientado e mostrado que era uma ótima forma de adquirir conhecimento”.

“O professor ficou incentivando bastante e eu nunca tinha participado de fato de uma olimpíada assim em grupo”.

Pode-se inferir que a ação do PIBID em divulgar a olimpíada foi um fator que contribuiu para a adesão dos alunos na edição 2023, bem como a ação ativa do professor orientador, incentivando os alunos e mostrando as possibilidades de aquisição de conhecimento.

A segunda pergunta foi se o aluno se sentiu preparado para participar da OBG, tendo em vista o conteúdo estudado ao longo do(s) ano(s) na disciplina de Geografia. As respostas apresentaram aspectos bem variados, como pode ser visto a seguir.

“Sim, pois para mim geografia sempre foi uma matéria “de boa”, nunca tive nenhuma dificuldade em relação a ela e desde que entrei no IFAL o professor tem me ajudado bastante, já que ele sempre dá uma revisada sobre os conceitos básicos no início de anos letivos”.

“Preparado não, mas tinha a ajuda da minha equipe”.

“Sim e não, de certa forma, minha base na matéria de geografia é muito fraca por conta da minha antiga escola”.

“Infelizmente, não! Por conta da carga horária muito cheia do IFAL, fiquei incapacitado de estudar”.

Alguns alunos relataram a facilidade que têm em Geografia e o papel do professor orientador. Outros destacaram a importância do trabalho em equipe, que, ainda que não estivessem preparados, tinham o apoio das colegas para estudar e realizar os desafios. Já outros destacaram a deficiência em Geografia que trazem do Ensino Fundamental. Chama a atenção a alegação de que a carga horária da escola é muito grande, o que dificulta a preparação para as olimpíadas. Essa última afirmação talvez esteja relacionada ao fato de que, desde a última reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), o IFAL adotou o sistema de Ensino Médio Técnico Integrado em três anos, sendo os alunos abrigados a assistirem aula no contraturno pelo

menos duas vezes por semana, o que de fato reduz o tempo fora de sala de aula dedicado ao estudo.

A terceira pergunta buscou saber, na visão dos alunos, qual a importância de ter participado da Olimpíada Brasileira de Geografia. Entre as respostas destacam-se as seguintes:

“Estimular a busca pelo conhecimento”.

“Obter conhecimentos, novos métodos para aprender, é muito importante para a interação didática e comunicativa entres os componentes”.

“A OBG tem um papel fundamental, visto que ela estimula o estudo da geografia e é uma forma de descobrir novos talentos na área”.

“É de grande importância para desenvolver alguma habilidade que você desconhecia... Eu mesma não sabia que gostava de geografia até a OBG chegar e mudar meus pensamentos! A Olimpíada Brasileira de Geografia me estimulou a ter grande interesse pela geografia”.

“É muito importante para estimular os estudos de uma forma mais dinâmica, como um extracurricular, além de contribuir para que os alunos reconheçam seu interesse, caso se identifiquem com a matéria, ou seja, despertar o interesse para escolher o curso para a faculdade”.

As respostas destacaram o estímulo ao conhecimento, a metodologia adotada, que incentiva a interação entre os alunos, a descoberta de talentos, o desenvolvimento de habilidades e o encorajamento ao ingresso no nível superior.

Sabendo que os alunos do IFAL têm uma grande quantidade de disciplinas, uma rotina escolar bastante intensa e levando em consideração que havia data-limite para a finalização das provas da olimpíada, a quinta pergunta procurou saber se eles possuíam dificuldade em conciliar suas rotinas escolares com a realização das fases da OBG. A maioria dos alunos afirmaram ter dificuldade, alguns utilizaram seu tempo de descanso para se reunir e resolver as questões, outros precisaram conciliar sua rotina e trabalhos escolares com sua participação na olimpíada.

“Muuuuuuito! Semanas cheias de provas, seminários e relatórios para fazer e entregar. Na primeira semana/etapa, até que foi mais tranquila, mas, a segunda e a terceira etapa/semana foi muito corrida e recheada de atividades para realizar e cumprir a carga horária escolar. Mas, conseguimos realizar as 3 etapas de forma assídua e pontual”.

“Sim. A primeira fase foi super fácil de conciliar, no entanto as duas restantes foram bem difíceis, na semana que ocorreu tinha muitas provas para fazer e trabalhos para entregar/apresentar”.

“No nosso único tempo de descanso, a gente se reunia pra fazer as questões, pois é tudo bem corrido! Mas não tivemos muita dificuldade em conciliar, pois já estávamos acostumados...”

“Sim, esse ano escolar está muito sobrecarregado e não tínhamos tempo suficiente para responder as perguntas”.

O Instituto Federal de Alagoas, *campus* Maceió, possui áreas em que os alunos podem utilizar para estudo, como laboratórios, salas de informática, biblioteca e *internet*, sabendo disso, a sexta pergunta foi direcionada para saber se os alunos utilizaram esses espaços para a realização das fases da OBG. Enquanto algumas equipes se reuniram no ambiente escolar, outras realizaram as fases em suas casas, como demonstra as respostas a seguir.

“Sim. Na segunda etapa, por exemplo, ainda conseguimos nos reunir em sala de aula e responder algumas questões em grupo”.

“Não, fizemos cada um em sua residência”.

“Sim, utilizamos os horários sem aulas para realizar algumas questões da prova no espaço escolar”.

“Nossa equipe utilizou o meu notebook, sempre levava pra gente se reunir na sala da coordenação que tinha um Wi-Fi bom! E por outras vezes na nossa sala!”.

“Utilizamos a coordenação do nosso curso de estradas, com nosso próprio notebook, porém com a internet da instituição”.

Na sétima e última pergunta, procuramos saber, diante da carga horária e atividades escolares, se as equipes possuíam disponibilidade para se reunir presencialmente fora da escola e quais meios utilizaram para se comunicar. Alguns relataram não possuir tempo para se reunir fora da escola, mas utilizaram o *WhatsApp* para se comunicar, enquanto outros se reuniram presencialmente nos espaços dentro do ambiente escolar:

“Não tivemos a chance de nos reunir presencialmente, mas a gente trocava mensagem em um grupo do WhatsApp, um mandava as fotos das perguntas/alternativas e então fazíamos um debate de qual resposta estava correta”.

“Não tivemos tempo de fazer na escola, então foi tudo no WhatsApp em ligação, discutíamos as questões, revisávamos e falávamos o “porque” a resposta estaria correta”.

“Nós nos reunimos via WhatsApp, onde nós discutimos e debatemos as respostas das questões”.

“Não! Em todas as fases nos reunimos pessoalmente, porém dentro da instituição”.

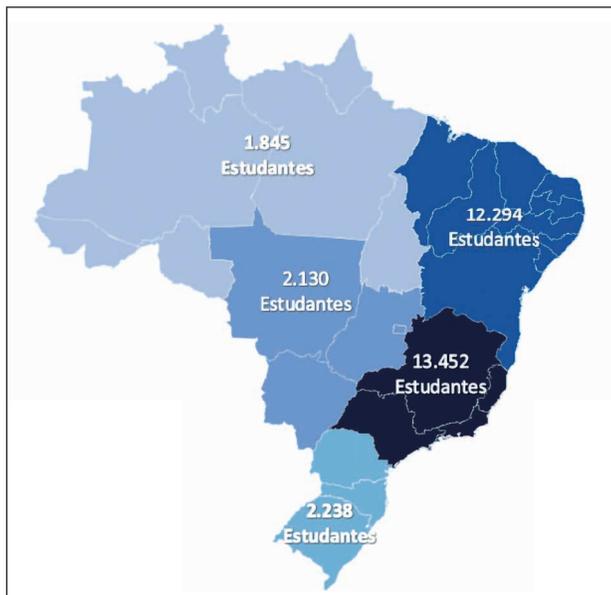
“Fizemos durante os intervalos das aulas e durante o almoço no colégio”.
“Fizemos na maior parte das vezes no CAD do próprio IFAL e de forma presencial mesmo.”

As respostas mostram o esforço necessário que os alunos do IFAL têm que fazer para atender às demandas escolares e participarem de uma olimpíada do conhecimento, tendo em alguns casos que sacrificar horários de lazer e de alimentação. No entanto, graças ao uso de tecnologia de comunicação, alguns grupos conseguiram superar essas dificuldades, mesmo que de forma remota.

7. Resultados e desempenho das equipes na OBG 2023

Na edição de 2023, a OBG contou com a participação de 31.959 alunos, um aumento de quase 11 mil alunos em comparação a edição de 2022. Esse aumento pode ser explicado pelo distanciamento do período mais intenso da Pandemia de COVID 19 e a volta gradativa da normalidade das atividades sociais. Fazendo um comparativo entre as regiões onde houve mais participações de alunos, podemos ver que as regiões Nordeste e Sudeste continuam se destacando, e dessa vez com uma disparidade ainda maior em relação às demais regiões (Figura 2).

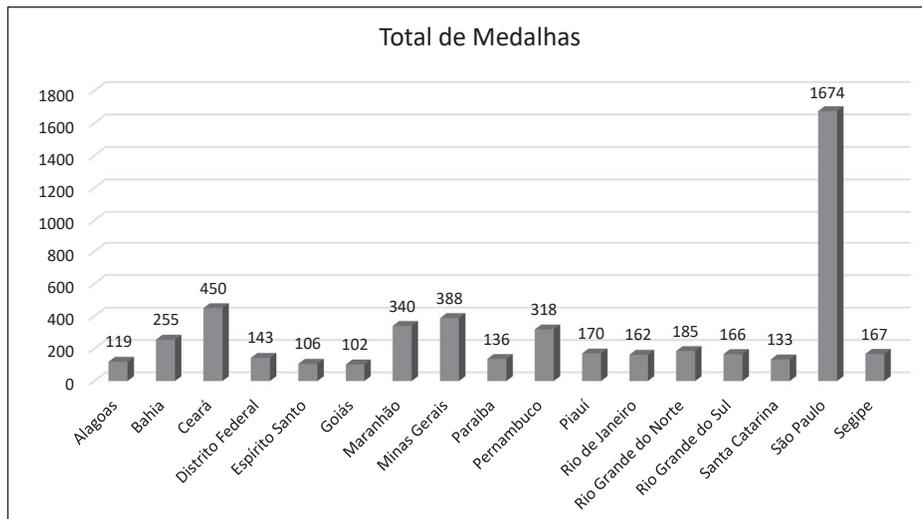
Figura 2 – Distribuição de estudantes inscritos na OBG em 2023



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Em relação às medalhas ganhas por estado, elaboramos o Gráfico 2, com os estados que receberam 100 ou mais medalhas, no total 17 estados alcançaram essa marca.

Gráfico 2 – Estados que mais receberam medalhas na OBG em 2023



Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Em Alagoas, 3 das 119 medalhas obtidas foram para equipes do IFAL, *Campus Maceió*, as equipes conseguiram medalhas de bronze, infelizmente nenhuma das equipes obteve a classificação para a etapa presencial. No entanto, o resultado foi positivo, pois o objetivo de estimular a participação e agregar elementos que facilitem a organização das equipes e o acompanhamento da preparação foi alcançado, apesar de todos os obstáculos encontrados nessa jornada. Vale salientar que, embora nenhuma equipe do *Campus Maceió* tenha conseguido a classificação para a fase nacional, uma equipe do IFAL *Campus Murici* conquistou a almejada vaga para a fase presencial.

Não foi possível realizar uma tabela com o TOP 10 das melhores notas, pois até o momento de escrita deste capítulo não foram disponibilizadas as informações. Portanto, foi elaborado um *ranking* com os estados que mais receberam medalhas de ouro (Tabela 2).

Tabela 2 – Estados com maior número de medalha de ouro conquistada em 2023

POSIÇÃO	ESTADO	MEDALHAS OURO
1	São Paulo	323
2	Ceará	86
3	Minas Gerais	74
4	Maranhão	65
5	Pernambuco	61
6	Bahia	49
7	Rio Grande do Norte	35
8	Piauí	33
9	Rio Grande do Sul	32
9	Sergipe	32
10	Rio de Janeiro	31
14	Alagoas	23

Fonte: Elaborado pelos autores, 2023.

Alagoas também fica de fora do TOP 10, assumindo a 14^o posição com 23 medalhas de ouro nessa etapa. Porém, mais uma vez o Nordeste se mostra dominante em sua participação, com 7 estados marcando presença no *ranking*. Nestas três fases estaduais *online*, sem considerar as notas ou medalhas, as equipes se saíram bem, pois houve o comprometimento dos alunos durante as ações realizadas.

A participação do IFAL Maceió na OBG foi encerrada com a realização de uma cerimônia para a certificação dos alunos que participaram da Olimpíada, conquistando a medalha de bronze para a instituição (Figura 3).

Figura 3 – Entrega de certificados aos participantes da 7^a OBG – IFAL Maceió



Fonte: Acervo do PIBID, 2023.

Cabe destacar que o objetivo de estimular os alunos a participarem das olimpíadas do conhecimento é estimular a busca pelo saber, pela interação entre os membros das equipes e pelo trabalho compartilhado e cooperativo, sendo a obtenção de medalhas uma consequência e não o objetivo maior.

8. Considerações finais

A importância das Olimpíadas de Geografia vem se consolidando a cada ano, ganhando mais participantes e integrando o calendário escolar das olimpíadas do conhecimento. Ao longo de suas edições, vem mudando de formato, visando aprimorar o processo e os desafios aos seus participantes. A OBG representa um forte estímulo ao estudo da Geografia, enquanto uma disciplina escolar, e representa uma oportunidade para que os alunos desenvolvam suas potencialidades e descubram novos interesses.

No entanto, para organizar e preparar equipes para a competição, exige-se muita dedicação, vontade, disposição e tempo do professor orientador, o que nem sempre é reconhecido pela escola ou valorizado pelos colegas de trabalho. Nesse sentido, a participação dos pibidianos no movimento de divulgação, organização, preparação dos estudantes do IFAL Maceió visando a participação na OBG surge como um estímulo para que outros professores abracem essa atividade, ampliando o número de participantes e estimulando o estudo da Geografia.

A introdução de novas formas de preparar e acompanhar as equipes, apesar de parecerem simples, representam uma mudança significativa em relação à forma como era realizada a preparação das equipes em edições anteriores. Essas mudanças, além permitir o acompanhamento de um número maior de equipes, reduz o desgaste do professor orientador, podendo, assim, oportunizar um número maior de alunos.

REFERÊNCIAS

FUINI, Lucas Labigalini. A aplicação de objetos de aprendizagem na educação: um estudo de caso da Olimpíada Brasileira de Geografia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA*, 17., 2020, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Associação Universidade em Rede (UniRede), 2020. p. 528-540.

OBG – Olimpíadas Brasileiras de Geografia. Regulamento – 8ª Olimpíada Brasileira de Geografia 8ª OBG – 2023. Olimpíada Brasileira de Geografia. 2023a. Disponível em: <https://obgeografia.com.br/regulamento/>. Acesso em: 27 de set. de 2023.

OBG – Olimpíadas Brasileiras de Geografia. **QUEM SOMOS**. 2023b. Disponível em: <https://obgeografia.com.br/>. Acesso em: 15 de abr. de 2023.

REGO, Pedro Alexandre Barros Amorim do. “**Olimpíadas da Geografia**”: reflexão sobre os contributos para a aprendizagem no Ensino Básico e Secundário. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2021. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/137608>. Acesso em: 2 mar. 2023.

SILVA, Gabriele. Vagas olímpicas: oportunidade de entrar na universidade sem vestibular. **E+B Educação**. 28 janeiro 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/vagas-olimpicas-oportunidade-de-entrar-na-universidade-sem-vestibular>. Acesso em: set. 2023.

SILVA, Vanúbya Batista da, *et al.* A importância das olimpíadas de matemática para o ensino médio no contexto da compreensão de conteúdo. **Revista Desafios**, v. 9, Especial, 2022, p. 59-70, 22 de abr. 2022. Disponível em: acesso em: 27 de set. de 2023.

UNIFEI é pioneira em processo seletivo de Vagas Olímpicas para ingresso nos cursos de graduação. **Universidade Federal de Itajubá**. Itajubá, 10 jan. 2020. Disponível em: <https://unifei.edu.br/blog/unifei-e-pioneira-em-processo-seletivo-de-vagas-olimpicas-para-ingresso-nos-cursos-de-gradacao/>. Acesso em: 4 de set. de 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Profissão e Imprensa e/ou comercialização



PARTE II PRÁXIS PEDAGÓGICA



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

GEOGRAFIAS NEGRAS: uma contribuição do PIBID Geografia para o combate ao preconceito religioso

*Camila Silva Ventura
Denis Rocha Calazans*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A colonização do Brasil foi realizada de forma cruel, fazendo uso de mãos escravas e em sua maioria mãos negras. Esse processo se baseou no sequestro do povo negro africano, da sua terra natal e no apagamento e negação intencional de seu passado, origens, liberdade, cultura e fé. Os impactos desse passado escravagista estão impressos na sociedade brasileira na forma de discriminação, segregação social e marginalização.

Mesmo depois da assinatura da Lei Aurea, em 1888, o negro, agora livre, continuou sofrendo com exclusão social e pobreza, pois não possuía nenhum benefício de um cidadão comum. Segundo Maringoni (2011), a libertação dos escravos não foi acompanhada de um processo de integração com a sociedade dominante ou mesmo da oferta de condições mínimas de sobrevivência, como terras, moradia, acesso à educação formal, financiamento etc. Essa realidade obrigou a população, outrora escravizada, a buscar meios alternativos de sobrevivência, exercendo atividades de menor remuneração e que exigiam pouca ou nenhuma qualificação (Maringoni, 2011).

Esse processo histórico, que tentou apagar a identidade e a cultura dos escravizados, gerou uma série de ideias preconceituosas sobre as pessoas de descendência africana, incluindo nesse aspecto a sua religiosidade. Assim, é comum que termos, palavras ou expressões utilizadas por religiões de matriz africana e largamente conhecidas e usadas pela sociedade sejam associados a aspectos negativos ou que tenham, ao longo do processo de negação e apagamento cultural dos escravizados, mudado de significado, reforçando a estigmatização de um aspecto cultural tão importante como a religiosidade de um povo.

Com base nessa realidade, foi pensado e estruturado o projeto, Geografias Negras: uma contribuição do Pibid para o combate ao preconceito religioso. Este capítulo faz o relato dessa experiência, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia, que visou desmistificar, junto a alunos do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), algumas dessas palavras,

ao tempo em que promoveu palestra sobre a temática, enfatizando um evento histórico que marca o estado de Alagoas e o Brasil, a Quebra do Xangô, também conhecido como o Quebra do Xangô ou simplesmente o Quebra (Figueiredo, 2014). Além disso, os alunos desenvolveram uma pesquisa sobre a existência de casas de religião de matriz africana (Terreiros), que ainda existem em seus bairros, comparando os resultados com um levantamento realizado no ano de 2016.

1. Geografias Negras e a formação docente

A educação é um fator importantíssimo para a formação de cidadãos e, em sua totalidade, auxilia na construção do respeito às diversidades presente na sociedade, fornecendo um conhecimento teórico e prático de como devemos nos portar junto ao coletivo. De acordo com Freire (2016, p. 28), a educação moderna idealiza a presença nas escolas “[...] de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”, deixando em segundo plano a diversidade de origens, interesses, valores e anseios dos educandos. Essa escola, calcada na diversidade, rica em conhecimentos, vivências e valores prévios, precisa abraçar a diversidade, admitindo que a formação não é exclusiva da aprendizagem em sala de aula com o professor, principalmente, atualmente, em que a informação está disponível em diversos espaços sociais, fazendo com que o docente possa usar os conhecimentos e as vivências dos alunos como ponto de partida para o aprendizado.

Dessa forma, a escola deixa de ser vista como a principal fonte de saber, passando a ser entendida como mais uma ferramenta a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, além de conteúdos específicos das disciplinas escolares, é importante que a escola valorize o conhecimento do estudante e contribua com a ampliação, não só de conhecimentos formais, mas também de valores positivos, desejáveis em uma sociedade democrática e que valorize a igualdade de direitos e oportunidades.

Uma das formas de promover uma educação mais dinâmica e significativa é associar o processo de aprendizagem à pesquisa, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2016, p.30). Ao desenvolver pesquisa com os alunos, a educação possibilita uma série de aprendizagens, ampliando o leque de conhecimentos, podendo auxiliar o aluno a desenvolver uma percepção mais ampla da sociedade, infundindo bases para que haja o combate aos preconceitos.

Para que isso ocorra, é necessário que haja a formação de professores aptos a desenvolverem essas ações. Segundo Silva (2001, p. 66), “o despreparo constituiu campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra

mutações próprias do ambiente escolar”. Nesse sentido, um professor desabastecido de competências e habilidades que auxiliem no combate e na prevenção do racismo, e aos demais preconceitos, pode estar colaborando para o crescimento e a disseminação destes, já que o silêncio e a omissão diante desses problemas contribuem para que ações discriminatórias se perpetuem na escola.

A escola, enquanto instituição, reproduz as ações e costumes presentes na sociedade, sejam eles bons ou ruins, a partir disso, o discente irá agir de acordo com o que foi apresentado a ele na escola, acrescido de suas vivências. Por isso, é importante que o professor seja qualificado para se despir de seus preconceitos e dessa forma poder auxiliar o desenvolvimento da autonomia do pensar e do agir do aluno, confrontando-o com a realidade vivida, com os fatos históricos e com os valores nos quais se deseja basear uma sociedade mais justa e igualitária. Reforça-se, nessa situação, a necessidade de se ter professores preparados e de se respeitar a forma de pensar do aluno, levando-o a confrontar, pensar e repensar a realidade. Essa postura é fundamental para que se trabalhe questões ligadas ao preconceito em sala de aula, pois não basta informar, expor fatos, é necessário que o aluno se defronte com a realidade e perceba os efeitos que o preconceito provoca na vida das pessoas, assim, o aluno pode perceber, inclusive, seus próprios preconceitos e desconstruí-los.

Portanto, cabe às instituições de ensino trabalharem em prol da desestruturaturação dos julgamentos, incentivando estudos descritivos das diversas etnias, de suas características antropológicas e sociais. De acordo com Marcondes (2013), isso só é possível se houver uma formação adequada do professor. Portanto, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores não só para abordar temas complexos ligados ao preconceito e ao racismo, mas também prepará-los para, em sua prática docente, associar teoria e prática, ensino e pesquisa. Dessa forma, teremos professores aptos para trabalhar com alunos heterogêneos, capazes de tornar a sala de aula um ambiente rico que auxilia na desconstrução de diversos estigmas sociais, tornando o espaço escolar um lugar onde os grupos minoritários se sintam amparados, seguros e respeitados.

Nessa perspectiva, a sala de aula não se limita apenas a conteúdos didáticos, ela abrange todo o contexto social em que vivemos, contribuindo de forma múltipla para a aquisição de conhecimento. No caso do professor que desenvolve pesquisa e que pesquisa com seus alunos, há o enriquecimento da sua didática de forma continuada, aprendendo sempre, já que: “a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação” (Mészáros, 2008, p.12). Esse processo de formação contínua é que permite ao professor abordar novos temas, criar estratégias, evoluir, e no caso deste trabalho, preparar-se para abordar em sala de aula as questões ligadas à História e à Cultura Afro-Brasileira.

Com a criação da Lei N° 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que altera a LDB, modificando o art. 26-A, “para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’” (Brasil, 2003, p. 1), o Brasil dá um passo importante no combate ao preconceito, tendo em mente que a educação é o caminho mais eficaz para prevenir a intolerância. A aprovação dessa lei foi um marco histórico para a comunidade negra brasileira e muito importante por inserir o ensino como elemento de combate ao preconceito e ao racismo na rede pública e particular de educação. O ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira objetiva valorizar a história e a cultura de povos marginalizados e oprimidos, resgatando junto aos estudantes da Educação Básica as contribuições do povo negro nas diversas áreas do conhecimento: social, econômica e política, promovendo o reconhecimento da cultura dos povos africanos na formação étnica e na identidade do povo brasileiro.

Por outro lado, essa Lei apenas prevê a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, deixando de fora a formação acadêmica do professor, o que acarreta uma lacuna na formação docente, deixando a responsabilidade de implantar esse ensino inteiramente para o professor e para a instituição escolar. Desse modo, a Lei deveria abarcar também o curso superior, a fim de abranger e preencher as lacunas existentes na formação do professor, sanando essa carência desde sua formação inicial. Nesse sentido, sobre a Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, Cardoso, Pacheco, Carvalho e Abreu (2014, p. 174) afirmam que,

[...] diferentes indicadores apontam para a existência de inúmeros obstáculos a sua implementação nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Entre eles, a formação ainda insuficiente de professores, ausência de sistemas de fiscalização da Lei, monitoramento e apoio pedagógico aos docentes.

As universidades e seus cursos de licenciatura pouco têm feito para preparar os professores para trabalhar com a História e a Cultura Afro-Brasileira. “Bastões da cultura eurocentrada, vista como universal, as universidades brasileiras, com raras exceções, pouco têm contribuído para a mudança deste quadro, mesmo em cursos de graduação das humanidades, em tese, mais sensíveis à diversidade cultural” (Cardoso; Pacheco; Carvalho; Abreu, 2014, p. 175).

Formar professores capazes de desenvolver uma prática docente que estimule a aceitação e que combata o preconceito é importante para a formação das novas gerações, pois

para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as

diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas (BRASIL, 1998, p. 41).

Assim, é preciso formar profissionais de educação que saibam trabalhar com os assuntos que englobam os preconceitos vivenciados pela coletividade afrodescendente; que proponham intervenções que rompam com os estereótipos. Mas, para que isso aconteça, além de uma formação inicial que prepare o professor para trabalhar com a diversidade e com o ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira, faz-se necessária uma formação continuada que o auxilie, independentemente do nível de ensino em que atue, para trabalhar com essas temáticas.

O professor que busca a formação de cidadãos que respeitem a diversidade e rejeitem o preconceito e a discriminação deve se atentar à realidade social em que vive e ao ambiente no qual leciona, buscando se adequar às condições sociais postas e, a partir da reflexão sobre ela, criar estratégias de intervenção que combata a discriminação. Para isso, é necessário que ele, para além de sua formação inicial e continuada, reflita sobre a sua prática, pois, como afirma Freire (2016, p. 43), na “formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

2. Geografias Negras, o combate ao preconceito e o papel da Geografia

A ciência geográfica abrange um campo muito amplo de estudos, ela não se limita aos estudos tradicionais de Geopolítica, Geografia Humana ou Geografia Física. Existem muitos campos ou subcampos do conhecimento geográfico que são pouco conhecidos ou divulgados como os estudos da Geografia feminista, da sexualidade, decolonial, de gênero, da religião etc. (Silva, 2021). Entre tantas, interessa-nos, para este trabalho, as Geografias Negras, que segundo Silva (2021, p. 46),

[...] podem ser consideradas as abordagens que tenham a preocupação de trilhar seu próprio caminho dentro das teorias, dos pensamentos, assim como das formas de se produzir uma Geografia que não mais ignore ou apresente de forma negativa a população negra. Não se trata de uma abordagem que queira trazer “novas verdades”, e sim possibilidades [...].

Nesse sentido, a Geografia assume um papel importante de levantar o debate sobre a história e a cultura negra no mundo e no Brasil. Mais especificamente, a Geografia Escolar no Brasil deve trazer para a sala de aula, como algo constituinte de sua prática pedagógica, as questões ligadas à população

de origem afrodescendente, abordando aspectos que auxiliem na promoção da igualdade racial, no combate ao preconceito e na discriminação.

Segundo Cruz (2021, p. 101), “podemos abordar as questões raciais pelas Geografias Negras não somente dentro da academia, como também nas salas de aula de ensino básico”. Todas as questões que impactam a vida das pessoas devem ser tratadas em sala de aula da Educação Básica, não deve haver exclusivismos acadêmicos, pois a busca pela prática antirracista nas escolas é uma necessidade (Cruz, 2021).

Para Freire (2016, P. 37): “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Desse modo, faz-se necessária a aplicação de todos os recursos fornecidos pelo estado, que auxilie no reconhecimento e combate aos diversos tipos de preconceitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996 afirma, em seu primeiro artigo, que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p.8), ou seja, a educação e a democracia estão presentes em todas as etapas da vida acadêmica, andando de mãos dadas para auxiliar o aluno a ter uma percepção crítica e individual sobre os temas sensíveis. E dentre esses temas está o preconceito religioso.

Nesse sentido, a Geografia pode oferecer uma importante contribuição no combate ao preconceito, pois transita com facilidade em diversas áreas do conhecimento e pode abordar em sala de aula diversos temas sensíveis, no intuito de desconstruir estigmas e combater o preconceito.

A importância da Geografia como componente curricular tem crescido à medida que ela possibilita um diálogo “interdisciplinar com outras ciências”, correlacionando fatores históricos, culturais e ambientais à realidade de sujeitos negligenciados em ter voz (Silva, 2021, p. 42). Consequentemente, a Geografia contribui para romper a reprodução de preconceitos, auxiliando ou sendo auxiliada por outras áreas do conhecimento. Assim, trabalhar a Geografia escolar, em uma perspectiva humanista, incorporando e promovendo as Geografias Negras é um passo importante para a descolonização do conhecimento geográfico e para a promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

3. Geografias Negras e o combate ao preconceito: desenvolvendo um projeto na escola

O PIBID Geografia iniciou suas atividades na escola campo direcionando suas ações para três eixos temáticos: Geografias Negras; *Fake News*, *não caia*

nessa; *Abaixo o Patriarcado, misoginia e machismo em debate*. Dentro da proposta de se trabalhar as questões ligadas à população afrodescendente no Brasil, surgiu a ideia de direcionar as aulas de Formação Étnica da População Brasileira para a sensibilização dos alunos quanto à situação de perseguição e ao preconceito sofrido por essa parcela da população. A ideia surgiu como proposta de uma das pibidianas, que sugeriu abordar o tema associado às religiões de matrizes africanas e à perseguição religiosa. A partir dessa ideia, foram realizadas reuniões com os pibidianos para traçar uma estratégia de ação e uma proposta de projeto. Para execução da atividade, foi escolhida uma turma de terceiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado.

O projeto foi elaborado para ser realizado em quatro etapas.

Na primeira, os alunos seriam confrontados com palavras utilizadas para se referir a pessoas e a manifestações de religião de matriz africana, palavras estas que são utilizadas de forma pejorativa no dia a dia das pessoas. De acordo com Barros (2006, p. 9), o uso de palavras de origem africana de forma pejorativa está ligado ao

[...] preconceito generalizado que socialmente paira sobre os afrodescendentes, os negros, os mulatos, os morenos-escuros do Brasil. E que engloba, igualmente, um espectro muito abrangente de outras referências culturais que permeiam também universos religiosos, estéticos e mesmo ético-filosóficos.

Em um primeiro momento, os alunos receberam um papel contendo palavras que são utilizadas de forma ofensiva e preconceituosa pela população, como: macumba, macumbeiro, xangô, axé, babalorixá, ialorixá, orixá, exú, candomblé, despacho e afoxé. Eles foram orientados a escreverem o que essas palavras significavam para eles. Em seguida, os alunos receberam um outro papel com as mesmas palavras, mas com o significado que elas têm para as religiões de matrizes africanas. Depois da leitura, foi realizada uma roda de conversa para que eles expusessem o que pensavam ou sabiam acerca do significado dessas palavras e o que o real significado delas modificou na sua forma de pensar.

Esse momento de sensibilização trouxe algumas surpresas. Alguns alunos declararam não serem preconceituosos, mas que achavam desnecessário tratar desses assuntos. Os alunos que se mostraram resistentes eram declaradamente de outras religiões. Essa situação reforça as palavras de Bonfim e Nascimento (2017, p. 1), os quais afirmam que: “o professor encontra resistência dos alunos que são de outros segmentos religiosos, para o estudo científico da cultura africana, pois esbarra sempre nos fundamentalismos religiosos”. A situação foi contornada com tranquilidade pelo professor supervisor, que esclareceu a necessidade de se conhecer a diversidade cultural brasileira e de se combater os preconceitos, deixando claro que aquela era apenas uma etapa de um projeto

educativo e que eles iriam desenvolver atividades que iriam exigir deles maturidade e superação de preconceitos. Para além dessa ocorrência, o momento de sensibilização se mostrou rico em descobertas, com os alunos discutindo entre si os vários conceitos que tinham sobre algumas palavras e relatando situações em que haviam presenciado seu uso de forma preconceituoso. Ao final da roda de conversa e da aula, um grupo de alunos se mostrou bastante interessados pelo tema, pois permaneceram fazendo perguntas aos pibidianos sobre características da religiosidade de matriz africana.

O segundo momento promoveu um estudo sobre um fato histórico de Alagoas: a Quebra do Xangô. Esse fato se refere à mais violenta ação contra povos do terreiro que se tem registro no Brasil, sendo uma manifestação de intolerância religiosa e de racismo que, além de buscar um silenciamento das manifestações do povo preto e pobre, tinha um ideal de embranquecimento da cultura e das manifestações religiosas aceitas socialmente (Figueiredo, 2014). Esse fato histórico se refere à invasão e à destruição dos terreiros de Umbanda e de Candomblé em Alagoas, principalmente em Maceió, em 1912. Nesse evento, houve a apropriação indevida de objetos sagrados para essas religiões, exposição de objetos sagrados, anteriormente reservados aos redutos sagrados dos terreiros, espancamento de seus membros e até a morte de uma pessoa, tia Marcelina, mãe de santo de uma das casas destruídas (Rafael, 2010; 2012).

Para trabalhar essa temática, foi utilizada uma síntese do artigo: *O mais alto som do silêncio: história e memória do Xangô alagoano*, de Aldrin Moura de Figueiredo, *Xangô rezado baixo: religião e política na Primeira República*, de Ulisses Neves Rafael e *Muito barulho por nada* ou o “*xangô rezado baixo*”: uma etnografia do “*Quebra de 1912*” em Alagoas, Brasil, também de Ulisses Neves Rafael. A leitura e o debate que se seguiram serviram para instrumentalizar os alunos sobre o acontecimento histórico e prepará-los para a palestra que seria realizada na etapa seguinte.

Esse momento proporcionou aos alunos uma visão de como o preconceito pode ser perverso e afetar diretamente as manifestações de fé de matriz africana, evidenciando uma violência cultural contra o povo alagoano, que se faz presente até os dias atuais. O quebra alterou a forma de expressão religiosa no estado que, a partir desse evento, passou a ser rezado baixo (Figueiredo, 2014). Esse fato se refere ao medo de que as manifestações religiosas de matriz africana fossem descobertas pelas autoridades policiais, passando a realizar seus rituais sem o som dos tambores e instrumentos de sua cultura. Ou seja, a repressão não apagou da vida alagoana a religiosidade de matriz africana, mas a alterou, tendo esta que se adaptar para resistir e permanecer. Segundo Rafael (2010, p. 289), as manifestações se transformaram em “uma liturgia fechada, sem danças, cantos e sem a exaltação dos toques dos tambores, estando, portanto, cercadas de mistério e segredo, prevalecendo o cochicho e as atitudes pouco extravagantes”.

Em uma terceira etapa, foi realizada uma palestra com um representante do candomblé, que abordou vários temas ligados às religiões de matrizes africanas, ao sincretismo religioso, às perseguições sofridas no Brasil e em Alagoas, entre outros aspectos. Mas, o que mais chamou a atenção dos alunos, sendo alvo da maior parte dos questionamentos, foram os fundamentos doutrinários dessas religiões (Figura 1).

Figura 1 – Palestra sobre religiões de matriz africana



Fonte: acervo do PIBID (2023).

Outro aspecto da palestra, que gerou bastante interesse dos alunos, foi a apresentação de objetos religiosos (Figura 2), pois, para facilitar o entendimento dos alunos, o palestrante trouxe livros com contos dos Orixás, guias e firmas, para que os alunos pudessem ver de perto e manusear alguns, instigando a curiosidade sobre o significado religioso de cada objeto.

Figura 2 – Objetos religiosos apresentados na palestra



Fonte: acervo do PIBID (2023).

Os alunos, ao ouvirem a proposta de pesquisa, mostraram-se resistentes à ideia inicial, pois alguns alegaram que teriam dificuldade de convencer os pais a permitirem realizar a atividade. Mas, com o auxílio do professor supervisor, que se comprometeu a conversar com os pais que apresentassem alguma resistência. Dessa forma, a situação foi contornada e todos concordaram com a realização da atividade. Posteriormente, uma mãe entrou em contato com o professor supervisor questionando a necessidade de o seu filho ir a um terreiro. Depois de muita argumentação, a mãe concordou com a realização da atividade e autorizou o filho a aplicar o questionário. Cabe ressaltar que a mãe em questão se apresentou como educadora e professora e utilizou de argumentos religiosos para se contrapor a atividade.

Foram formadas oito equipes para realização atividade de campo. Para facilitar a realização do trabalho, foi orientado que os membros das equipes, preferencialmente, morassem próximos uns dos outros e escolhessem terreiros próximos às suas residências. Cinco grupos escolheram bairros da cidade de Maceió: Benedito Bentes, Barro Duro, Clima Bom, Jacintinho e Salvador Lyra. E três grupos, devido a ser seus locais de moradia, pesquisaram nas cidades de Capela, Rio largo e Marechal Deodoro.

O questionário deveria ser aplicado com o responsável do terreiro e, com a autorização deste, deveria ser fotografado o momento da entrevista, à frente do terreiro e, se permitido, o interior da instituição. Não houve nenhuma dificuldade de acesso aos terreiros e, em alguns casos, os alunos foram orientados a acessar os *sites* das instituições, que disponibilizaram imagens e informações sobre o histórico do terreiro. Também foi solicitado que os alunos colocassem no final da apresentação outras informações que não constassem no questionário, mas que eles achassem importante e curiosidades ou acontecimentos relevantes durante a execução da atividade. Nesse último aspecto, os alunos abordaram, principalmente, a experiência pessoal que a atividade proporcionou.

A quinta e última etapa foi a apresentação das equipes em sala de aula. Essa etapa teve como objetivo socializar as descobertas dos grupos e coletar suas opiniões sobre a realização da atividade. Nessa etapa, os pibidianos e o professor supervisor anotaram as falas mais significativas dos alunos para análise posterior. O relato que segue não foca nos resultados das pesquisas dos alunos, mas em suas falas e reações diante da experiência vivida.

Todas as equipes realizaram a atividade. No entanto, uma não apresentou o trabalho em sala na data acordada, justamente a equipe da mãe que questionou a atividade. Como ela só liberou o filho para fazer o trabalho muito próximo à data de apresentação, a equipe não teve tempo suficiente para coletar os dados e preparar a apresentação. A equipe não foi prejudicada no quesito

nota, pois comprovaram a realização da pesquisa, no entanto, alegaram que não tiveram tempo para preparar a apresentação. Ao serem questionados do porquê os demais não realizaram a pesquisa no tempo determinado, a equipe informou que a mãe que havia ligado para o professor entrou em contato com as demais mães do grupo, pedindo para que elas não permitissem a realização da tarefa. Proibição esta que só foi revogada após a interferência do professor supervisor. Os alunos se mostraram bastante magoados com a restrição que sofreram por parte dos pais, e um deles afirmou: “Estamos sofrendo na pele o que estamos estudando, é triste”.

Um dos aspectos presente na fala dos grupos foi a surpresa ao confrontar uma realidade que, até então, estava presente apenas no imaginário, construído a partir de informações distorcidas ou eivadas de preconceito. Essas opiniões estão presentes nas falas a seguir.

“À frente dos terreiros são casas normais. Eu achava que outra coisa”.

“Eu fazia uma ideia muito ruim, mas não é nada disso”.

“É tudo muito complicado, mas é interessante e as pessoas são normais, como a gente”.

A descoberta de que um terreiro é um local normal, ao chamar a atenção dos alunos, pode estar ligada à mística que se cria quando algo precisa se esconder, no caso dos terreiros, para se proteger e sobreviver, dando espaço para que a imaginação popular crie fantasias sobre o desconhecido. Como ressalta Rafael (2010, p. 289), as manifestações, antes abertas, passam a ser “[...] cercadas de mistério e segredo, prevalecendo o cochicho [...]”, criando uma mística que alimenta a curiosidade, o sensacionalismo, o exagero e a distorção da religiosidade, associando-a a aspectos negativos e, no caso de comunidades religiosas cristãs, ao demônio ou ao inimigo.

A cordialidade com que as equipes foram recebidas, atendidas e orientadas nos terreiros foi um ponto alto nas falas dos alunos:

“Eu nunca pensei que seria bem recebido, mas me senti muito bem no terreiro”.

“Eles têm até Instagram, a gente nem precisaria ir lá tirar foto, eles mandaram [fotos] pra gente”.

“O pai de santo pediu desculpa por não poder mostrar algumas salas da casa, mas nos ofereceu lanche e nos convidou para conhecer em dia de trabalho”.

A pesquisa permitiu que alguns alunos realizassem o desejo de conhecer um terreiro, como ser percebido na fala “Sempre tive curiosidade, mas cadê coragem de ir lá?”, ou mesmo descobertas mais simples, como ser quase

vizinho de um terreiro, “Professor, eu moro na rua desde que nasci e não sabia que tinha um terreiro na esquina da minha rua”, até mesmo desconstruir mitos do senso comum, “O povo dizia que aqueles jarros eram coisa do demônio. Diziam um monte de bagaceira. Mas é só água perfumada com ervas”.

O processo de desconstrução do preconceito pode ser percebido nas falas a seguir:

“Quando eu disse em casa que iria num terreiro, o povo disse um monte de bobagem, que era coisa do inimigo, mas quando eu voltei pra casa, ficou todo mundo me perguntando como é lá dentro.”

“A minha família é católica, preconceituosa, e minha geração está no processo de desconstrução e modificação do olhar”.

As falas evidenciam a influência familiar na construção do preconceito religioso, mas também a possibilidade de mudança, transformação ou, na fala do aluno, “de desconstrução e modificação do olhar”.

No entanto, dois alunos alegaram, ao final do trabalho, que a atividade não acrescentou nada, pois eles não se sentiam preconceituosos e não têm interesse em outras religiões. Esse posicionamento gerou intenso debate entre os membros do próprio grupo, que fizeram questão de ressaltar a própria experiência, contrapondo-se às afirmações dos outros dois.

Não devemos, ao trabalhar com um processo de sensibilização para a desconstrução de preconceitos, esperar atingir a todos em um primeiro momento, a desconstrução de ideias discriminatórias arraigadas historicamente e reforçadas pela sociedade, em particular pela família, não é uma tarefa fácil, por isso demanda tempo e persistência. O povo brasileiro é fruto de um passado violento, que excluiu e massacrrou diversos povos, secundarizando a sua importância histórica e social, discriminando a sua cultura, como é o caso das religiões de origem africana. Portanto, a escola deve assumir a face afro-brasileira do seu povo e trabalhar com ela; valorizar e fazer conhecer outras religiões, brancas ou negras, isso “não constitui um mero gesto de bondade, mas a preocupação com a nossa própria identidade”, se insistirmos em desconhecê-la, não a assumirmos, nos manteremos alienados dentro de nossa própria cultura (Bonfim; Nascimento, 2017, p. 4-5).

4. Considerações finais

O ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de Educação Básica é uma realidade legal e precisa ser encarado pela sociedade com a seriedade que ela impõe. E isso implica em preparar melhor os professores; vencer as resistências sociais e pessoais; promover a aceitação da diversidade e

proporcionar espaços de diálogo e conhecimento sobre o que é, historicamente, invisibilizado, a história e a religiosidade africana. Não se trata de valorizar um aspecto cultural em detrimento de outro, mas de promover na escola, como espaço democrático, a tolerância, a diversidade e o respeito ao diferente.

A intolerância religiosa é um dos grandes obstáculos à cultura da paz na sociedade e a escola, como espaço laico de debates, deve promover ações que possibilitem o conhecimento e a aceitação da diversidade religiosa. Não se trata de fazer apologia e sim de promover a valorização de aspectos culturais presentes na sociedade brasileira, mas que, ao longo de sua história, vem sendo desqualificado e discriminado.

Este relato de experiência buscou compartilhar um conjunto de atividades que, no todo ou isoladamente, possibilita iniciar um processo de sensibilização dos alunos acerca do preconceito sofrido por adeptos de religiões de matrizes africanas, ao tempo em que desconstrói algumas ideias do senso comum acerca dessas manifestações religiosas.

Ao se predispor a abordar questões étnico-religiosas, em especial religião de matriz africana, o professor primeiro se depara, e deve considerar sua própria religião ou religiosidade; segundo, deve ter a clareza do desafio que implica abordar esse tema em uma sala de aula, pois pode enfrentar resistência dos alunos, dos pais ou até mesmo de colegas de trabalho. Por isso, é fundamental que a escola apoie essas iniciativas e que tenha a certeza de que não se trata de proselitismo religioso e sim de um processo educativo, visando o combate ao preconceito, à inclusão social e à promoção de uma formação cidadã.

Nesse sentido, a Geografia pode dar uma grande contribuição, pois é capaz de proporcionar diálogos e criar experiências que promovam a aceitação da diversidade religiosa. Além disso, proporcionar múltiplas visões de mundo a partir de experiências pessoais ou em grupo em diferentes espaços, fazendo surgir novas espacialidades, é uma função da Geografia.

REFERÊNCIAS

BARROS, Rachel Rocha de Almeida. O lugar social das palavras africanas no português do Brasil. *In*: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida (org.). **Kulé Kulé: visibilidades negras**. Maceió: EDUFAL, 2006. f. 9-13.

BONFIM, Evandro Luiz Soares; NASCIMENTO, Alexsandro de Jesus. A religião africana e o preconceito na escola. E-FACEQ: **Revista dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós**, São Paulo, ano 6, n. 10, p. 1-6, ago. 2017.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil: Formação pessoal e social**, v. 2. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; PACHECO, Ana Júlia; CARVALHO, Carol Lima de; ABREU, Ticiane Caldas de. História da África no ensino superior: o caso dos cursos de história nas universidades de Santa Catarina. **Revista Ars Histórica**, Rio de Janeiro, ISSN 2178-244X, n. 9, p. 173-195, 2014.

CRUZ, Marília da Silva Paula. Geografias negras no cotidiano docente. *In*: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES Bruno (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. f. 101-115.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **O mais alto som do silêncio: história e memória do Xangô alagoano**. Afro-Ásia, Salvador, n. 49, 2014. DOI: 10.9771/aa.v0i49.21324. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21324>. Acesso em: 26 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MARCONDES, Maria Ines. **Articulando pesquisa e prática na formação inicial dos professores, Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 134-150, jan./jun. 2013.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a Abolição. **Desafios do Desenvolvimento**, São Paulo, ano 8, ed. 70, s./p., 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em: 25 set. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAFAEL, Ulisses Neves. **Xangô rezado baixo**: religião e política na Primeira República. São Cristóvão: Editora UFS; Maceió: EDUFAL, 2012.

RAFAEL, Ulisses Neves. Muito barulho por nada ou o “xangô rezado baixo”: uma etnografia do “Quebra de 1912” em Alagoas, Brasil. **Etnográfica** [Online], v. 14, n. 2, 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/297>. Acesso em: 27 set. 2023.

ROGÉRIO, Janecleia Pereira. O Xangô em Maceió: suas variadas nações. *In*: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida (org.). **Kulé Kulé**: visibilidades negras. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 41-48.

SILVA, Cíntia Cristina Lisboa da. Possibilidades geográficas: você sabia que existem “outras” Geografias? *In*: GUIMARÃES, Geny F.; OLIVEIRA, Denilson Araújo de; ROSA, Daniel; GIORDANI, Ana; ALVES Bruno (org.). **Geografias negras e estratégias pedagógicas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. f. 41-52.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

PROJETO CENSO DEMOGRÁFICO: relato de experiência no estudo da população nas aulas de geografia no ensino médio

*Amanda Maria da Silva
David Matheus da Silva Frade
Denis Rocha Calazans*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

O ensino de Geografia da População, atualmente, visa contribuir com a compreensão sobre o papel da dinâmica populacional e outros aspectos da sociedade como economia, produção agrícola, pecuária, urbanização etc., mas, para que esse conhecimento realmente promova transformação, deve ser trabalhado de forma significativa, associando os estudos à realidade próxima, favorecendo a compreensão do educando (Messias *et al.*, 2017).

Nesse sentido, a Geografia Escolar deve lançar mão de todos os recursos e estratégias pedagógicos possíveis para favorecer o aprendizado. Uma dessas estratégias é trabalhar com a pedagogia de projetos, visto que esta tende a envolver vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma ação educativa que vai além da sala de aula e da forma tradicional de apresentar os conteúdos.

Assim, para complementar e ampliar os estudos sobre Geografia da População, foi desenvolvido, com os alunos do segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Maceió, um projeto intitulado: Perfil Demográfico das Mulheres de Maceió/AL, tendo como principal objetivo, proporcionar aos alunos a oportunidade de analisar e correlacionar o que estavam estudando em sala de aula, com a realidade dos locais em que residiam.

O projeto foi desenvolvido e aplicado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do subprojeto Geografia, da Universidade Federal de Alagoas. O objetivo foi realizar um minicenso que pudesse confirmar e demonstrar a importância e a seriedade da realização dos censos no Brasil. O fato de o censo ter sido realizado neste ano de 2023 foi fator determinante para inspirar este trabalho.

Diante do exposto, o presente capítulo tem por objetivo apresentar um relato de experiência voltado para o estudo da Geografia da População, utilizando o censo como ferramenta de aprendizagem, associado à pedagogia de projetos.

1. A importância do ensino de Geografia da População na Educação Básica

A ciência geográfica tem o espaço como seu objeto de estudo, não apenas o espaço físico, mas o conjunto de relações sociais e ambientais que se processam nesse espaço. Segundo Santos (2006, p. 66), “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima”.

Portanto, o espaço está além do meio físico, pois ele é, também, composto pelas formas deixadas na paisagem pelo Homem e pela vida que as anima em toda sua complexidade de relações. Assim, dentre as várias áreas de estudo dessa ciência, podemos destacar a Geografia da População, uma área de estudo importante para entender as dinâmicas espaciais da sociedade.

O ensino de Geografia, segundo Alves (2017), sofreu, ao longo dos anos, algumas modificações desde que a Geografia foi instalada como ciência em 1930, sendo a primeira alteração significativa realizada quando a Geografia Clássica se mostrou insuficiente para analisar as transições que estavam acontecendo na sociedade, pois a Geografia tinha apenas um olhar descritivo da paisagem, sem criticidade e sem vínculo com o social ou com as mudanças políticas que estavam ocorrendo na época. Dessa forma, houve a busca por uma nova forma de entender a sociedade, mas sem renunciar ao caráter positivista. Nesse contexto, os levantamentos estatísticos ganharam, gradativamente, importância e passam a influenciar o fazer geográfico.

Nessa fase, os estudos sobre população passaram a ter um amplo significado, pois estão na base do planejamento político e das transformações sociais que, ao mesmo tempo em que são consequência da evolução da sociedade, também, são causadoras dessas transformações, em uma correlação de causa e efeito que atinge o próprio aluno e sua família. Dessa forma, ao estudar a Geografia da População, o indivíduo consegue se ver como sujeito de um processo de transformações sociais em que ele mesmo é parte importante e consequente das transformações (Callai, 1999).

Mas, por que estudar Geografia da População na Educação Básica? Como conceito, a população é, de acordo com Raffestin (1993), um conjunto de seres humanos, e mais, segundo Damiani (2002), a população constitui a base e o sujeito de toda a atividade humana. Portanto, estudar as atividades humanas se faz necessário para a Geografia, pois, diariamente, as pessoas estão se movimentando em diversos ambientes e, conseqüentemente, deixando marcas no espaço. Assim, estudar a População na Geografia é ir além da descrição, além do quantitativo, além da aparência, visto que “a Geografia deve olhar para o caráter inter-relacionado das coisas que variam através do

espaço” (Zelinsky, 1969, p. 17), portanto, é preciso observar também fatores como conflitos, relações e classes sociais para que, desse modo, obtenha-se uma melhor compreensão das dinâmicas populacionais e das consequências dessas dinâmicas na vida das pessoas, auxiliando os alunos, por exemplo, a entenderem aspectos estruturais da própria família e planejar o seu futuro de relações interpessoais.

Na Educação Básica, a Geografia Escolar trabalha aspectos populacionais em vários momentos, abordando conceitos e teorias demográficas, como taxa de mortalidade, fecundidade, natalidade; pirâmides etárias, estrutura populacional do mundo e do Brasil, as questões de gênero e o mercado de trabalho etc. O estudo de todos esses temas têm como objetivo subsidiar o aluno a entender como a dinâmica populacional impacta os vários aspectos da sociedade, desde as relações familiares até o funcionamento da economia, e como ele se encaixa nessa dinâmica, instrumentalizando-o para entender o seu papel na sociedade como cidadão capaz de agir sobre sua realidade (Brasil, 2006). Assim, o estudo da Geografia da População na Educação Básica está voltado para o conhecimento dos conceitos demográficos, bem como para entender como a dinâmica populacional afeta a vida dos alunos e da sociedade. Esses estudos ajudam a entender a riqueza multicultural do mundo em suas várias escalas, local, regional, nacional, mundial, a exemplo de povos indígenas, quilombolas, imigrantes etc., que compõem a população, possibilitando ao discente se reconhecer na sociedade, o que auxilia no combate ao preconceito e a discriminação, entre outros aspectos educativos (Moraes; Assis, 2015).

O ensino de Geografia, através do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, deve, como prioridade, permitir que o aluno se encontre como participante, dentro do espaço de estudo, como agente transformador e não como expectador (Brasil, 2006). Assim, na Educação Básica, a Geografia da População deve ser ministrada de modo que o educando não só entenda as dinâmicas populacionais, mas que se sinta participante dessa dinâmica.

A Geografia é uma área do conhecimento que tem o compromisso de tornar o aluno capaz de compreender o mundo e as suas transformações, partindo, preferencialmente, do seu conhecimento prévio, para melhor observar, discutir e compreender a realidade do seu entorno, bem como contribuir com a formação cidadã e a prática da cidadania (Tomita, 2009; Alves, 2017). Nesse sentido, o estudo da Geografia da População, na Educação Básica, deve ultrapassar uma visão conteudista e mnemônica, promovendo uma reflexão sobre o que está sendo estudado, bem como uma relação com o seu cotidiano. Assim, os temas relacionados à Geografia da População, no Ensino Fundamental e Médio, podem ser estudados através do desenvolvimento de projetos que objetivem aproximar os conteúdos mediados com a realidade dos discentes.

2. Pedagogia de projetos e pesquisa: aproximando a teoria da prática

Para Hernández (1998), pedagogia de projetos é uma metodologia de ensino por meio da experiência, que propõe uma conexão entre o estudante e um projeto que desperte o interesse dele. A função do docente, nessa proposta, é favorecer o ensino com base nas descobertas, frutos das atividades realizadas pelos alunos sob sua instrução. Ainda de acordo com Hernández (1998), trabalhar com projetos favorece a construção da subjetividade e da identidade do aluno, devido à proximidade estabelecida entre o estudante e o objeto estudado, indicando que o papel da escola não é apenas ensinar, mas proporcionar experiências de vida.

Dessa maneira, o educador, ao desenvolver o trabalho didático voltado à construção de projetos, favorece o desenvolvimento dos estudantes a partir da ação prática, da pesquisa, do trabalho coletivo e da vivência de experiências que podem se relacionar com problemas imediatos, ligados à vivência dos alunos ou para além dos muros da escola. Desse modo, as disciplinas escolares podem se aproximar da vida dos alunos em seu cotidiano, possibilitando ao estudante o desenvolvimento de uma visão crítica da sua realidade.

Segundo Knoll (1997), a pedagogia de projeto surgiu através de uma nova metodologia educacional em que o foco era organizar os conhecimentos de forma coletiva entre professor e aluno, essa metodologia foi estruturada por J. Dewey e W. H. Kilpatrick, entre outros pensadores da Pedagogia Ativa. Segundo Dewey (1897), a discussão inicial estava muito voltada à concepção de que a educação deve ser concebida como uma reconstrução contínua da experiência, que o processo e o objetivo da educação são uma e única coisa. Assim, a educação é uma construção diária, pois os alunos precisam relacionar seu cotidiano aos conteúdos das disciplinas que estão sendo estudadas para o melhor entendimento, por isso, a educação é renovada, pois, está calcada na relação teoria e prática.

De acordo com Dewey (1979, p. 63), “a escola é a instituição pela qual a sociedade transmite a ‘experiência adulta’ à criança”, portanto deveria associar os conteúdos de ensino com as situações vivenciadas de forma integrada, articulando com os fazeres na sociedade, ou seja, a escola deveria ir além de apenas instruir ou transmitir informações, proporcionando ao discente um processo de aprendizagem baseado no cotidiano, possibilitando, assim, a construção de um aprendizado prazeroso.

No processo de aprendizagem, é desejável que os alunos desenvolvam habilidades associadas à sua vivência social, o que torna a aprendizagem significativa. O educador, a partir dessa visão, deve elaborar o seu planejamento voltado para aspectos que sejam do interesse dos alunos, criando situações que envolvem o cotidiano.

Portanto, ao elaborar e desenvolver projetos voltados para atividades práticas, o professor possibilita ao aluno viver experiências que estimulem a sua inteligência e auxiliem no desenvolvimento de habilidades. Dessa maneira, o estudante desenvolve aptidões, aprimora processos mentais e aprende a lidar com os problemas cotidianos.

Portanto, trabalhar com projetos pedagógicos é uma forma de melhorar a qualidade da aprendizagem, pois quando bem planejado e concretizado, pode despertar no aluno o desejo e o prazer de aprender. Trabalhar com pedagogia de projetos é uma opção que pode levar à valorização do espaço escolar e ampliar as perspectivas de aprendizagem.

Segundo Medeiros (2010), a prática pedagógica deve considerar, na elaboração de projetos, elementos que enriqueçam o aprendizado escolar, além de valorizar elementos fundamentais da formação escolar, como o conhecimento e o respeito à diversidade. Nesse sentido, projetos que estimulem o conhecimento de hábitos ou características de grupos sociais diversos ampliam o entendimento sobre a sociedade e auxiliam o aluno a se entender como elemento social, independente de pertencer ou não ao grupo estudado. Os conhecimentos trazidos pelos alunos, também, podem servir de ponto de partida para a elaboração de projetos que tenham maior significado para os discentes.

De acordo com Costa (2019), na história da educação, o método de projeto ou pedagogia de projetos surgiu no Brasil com a Pedagogia Liberal Renovada ou Escola Nova, na década de 1930, sendo propagada, principalmente, pelo professor Anísio Teixeira e vários escritores que incorporaram às suas obras aspectos da busca do conhecimento através da experiência do mundo real. Devido à sua versatilidade, a pedagogia de projetos pode ser usada nas diferentes concepções educacionais, diferenciando apenas a forma e o objetivo da aplicação dessa metodologia. Em relação às disciplinas escolares, apesar de a pedagogia de projetos buscar romper com o esquema tradicional de ensino por disciplinas (Lüdke, 2012), nada impede que uma disciplina desenvolva um projeto a partir de seu programa educacional próprio e envolva outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, a Geografia, devido à sua característica como ciência que aborda aspectos múltiplos das relações no espaço geográfico, possui grande facilidade de tomar à frente dos projetos e conduzi-los. No entanto, nem sempre foi assim, pois na Geografia Clássica o aluno era obrigado a memorizar informações, características dos locais, estatísticas etc., não havendo um acréscimo significativo de aprendizagem, além de não permitir à Geografia um protagonismo no desenvolvimento de projetos. É importante que a pedagogia de projetos esteja conectada a uma concepção educativa que vise ampliar a percepção e a autonomia do aluno, caso contrário, perderá sua funcionalidade principal, tornando-se apenas uma metodologia desprovida de acréscimo real de aprendizagem.

Nesse sentido, associar aprendizagem, projeto e pesquisa são uma forma de ampliar a percepção do aluno sobre o mundo, possibilitando se debruçar sobre uma realidade específica e ampliar os conhecimentos através da investigação científica.

Mas, educar, pela pesquisa, deve ser mais que uma metodologia, deve fazer parte da práxis do professor e se tornar um princípio básico de trabalho, que supera a prática tradicional de ensino, na qual o aluno pesquisa em casa, reforçando o hábito de copiar (Güllich, 2007).

Para Demo (2000), o que se busca com a realização de pesquisa com os alunos é desenvolver um processo que estimule a busca do conhecimento, retirando do professor o papel de perito, possuidor de todas as respostas. Para Moraes, Galiazzi e Ramos (2012, p. 12),

A pesquisa [...] é uma maneira de envolver os [...] alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas verdades.

Segundo Moraes (2012), educar pela pesquisa é desenvolver a criticidade e autonomia dos sujeitos, é torná-los capazes de atuar na sociedade e transformar a realidade social. Essa capacidade é ampliada pela possibilidade de empreender descobertas e aprendizagens que permitem um novo olhar sobre a realidade.

Nessa perspectiva, de dar maior significado aos conhecimentos trabalhados em sala de aula e aproximar teoria e prática, através da pesquisa, foi desenvolvido o projeto: Perfil demográfico das Mulheres de Maceió/AL, visando aproximar o conhecimento trabalhado em sala de aula com a realidade dos estudantes.

3. Projeto Censo, uma ação do PIBID Geografia na escola campo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido uma grande contribuição para a formação docente no Brasil, visto que o modelo universitário, na formação de professores, vem sendo uma grande problemática para a educação (Ambrosetti, 2013), tendo em vista que esse modelo curricular visa um ensino disciplinar teórico que, sem dúvida, deixa de lado os conhecimentos da realidade das escolas que o professor em formação enfrentará mais adiante. Com isso, o PIBID Geografia, da Universidade Federal de Alagoas, atuando em uma escola pública de Alagoas, busca aproximar a teoria da prática (Ambrosetti, 2013), visando, acima de tudo, aproximar os alunos do curso de licenciatura em Geografia, da atividade profissional da sala de aula.

O objetivo do PIBID Geografia na escola campo, além de participar de todas as atividades e atribuições do fazer docente, tem sido contribuir com a realização de projetos escolares, de modo que tal ação contribua para o processo de aprendizagem dos educandos e contribua com o desenvolvimento do pensamento crítico, relacionando-o com o conteúdo estudado em sala de aula. O desenvolvimento dos projetos traz uma proximidade maior dos professores em formação do PIBID com os alunos, sendo uma oportunidade para a vivência de experiência prática da sala de aula.

Para contribuir com o conteúdo Geografia da População, o PIBID Geografia sugeriu o desenvolvimento de um minicenso, a ser realizado pelos alunos, em alguns bairros de Maceió. O projeto teve como objetivo confrontar os conhecimentos teóricos com a realidade, possibilitando que alguns dados revelados pelo censo oficial e os conhecimentos estudados pudessem ser confirmados. O desenvolvimento do projeto foi uma estratégia para estimular os alunos a aprenderem de uma forma diferente, colocando em prática conhecimentos teóricos e comparando os dados oficiais com a realidade próxima. Essa ação, além de tornar a disciplina mais atrativa, contribui para que os alunos adquiram confiança em relação aos dados oficiais do IBGE, além de possibilitar que os alunos percebam que o conhecimento adquirido em sala está em consonância com a realidade.

O projeto focou em características do perfil feminino, já que, entre outros aspectos educativos ligados à Geografia da População, discutia-se, no período de realização da atividade, o papel da mulher na sociedade, a discriminação de gênero e os dados do IBGE sobre a mulher como principal provedora da família. Todos esses aspectos se somavam à dualidade da dupla jornada de trabalho e ao processo reprodutivo familiar, focando, principalmente, nas mudanças do índice de fecundidade no último século no Brasil. Portanto, a pesquisa realizada pelos alunos abordou apenas mulheres em idade reprodutiva.

3.1 Organização e realização do projeto minicenso

O projeto se baseou na realização de um pequeno censo demográfico, através do qual os alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado aplicaram questionários com mulheres moradoras de alguns bairros da cidade de Maceió. Foram inquiridas 285 mulheres em idade reprodutiva. Vale ressaltar que, em Maceió, alguns conjuntos habitacionais são considerados pela população como bairros. É o caso do conjunto habitacional Cruzeiro do Sul, que está localizado no bairro Santos Dumont. Um dos grupos optou por desenvolver a pesquisa nesse conjunto habitacional. Por esse motivo, para efeito deste trabalho, Cruzeiro do Sul será considerado bairro. Os bairros escolhidos foram Ponta Verde, Jacintinho, Poço, Santos Dumont e

Cruzeiro do Sul (Figura 1). Vale salientar que os bairros Ponta Verde e Poço apresentam uma população de maior poder aquisitivo, em comparação aos demais bairros investigados.

Figura 1 – Bairros de Maceió pesquisados pelo minicenso



Fonte: Andrade (2021), adaptado pelos autores.

Para o desenvolvimento do trabalho foram realizadas as seguintes etapas: Na primeira, foi feita a análise do cronograma e do planejamento de ensino para se determinar onde exatamente deveria se encaixar a proposta do trabalho, visto que ela precisaria estar ligada ao conteúdo mediado em sala no momento da realização do projeto. Feito isso, o projeto foi inserido no planejamento, definindo datas para a apresentação da proposta aos alunos, período de realização, tempo de aplicação dos questionários, período de tratamento das informações obtidas, elaboração de gráficos, entrega e apresentação dos trabalhos. Assim, houve reunião dos pibidianos com o professor supervisor, para apresentar a proposta e realizar os ajustes necessários.

A segunda etapa consistiu na elaboração do instrumento de pesquisa, sendo o questionário escolhido para a realização dessa atividade. Os questionários foram elaborados em conjunto, entre professor supervisor e pibidianos, sendo ele composto por perguntas relacionadas com a idade dos entrevistados; características de moradia; quantidade de residentes por moradia; situação civil e profissional; características de renda da família; quantidade de filhos do entrevistado e da avós e bisavós; idade da primeira gravidez; como adquire informações sobre reprodução; métodos anticoncepcionais; aborto e expectativa de vida dos ancestrais.

Com a primeira versão do questionário pronta, o referido instrumento de coleta de dados foi aplicado pelos pibidianos com um grupo controle para testar sua eficácia. Após a aplicação teste, foi feita a correção das falhas encontradas. Esse processo foi refeito mais duas vezes. Tal ação mostrou-se de grande relevância, pois ao analisar as dificuldades dos respondentes foram identificados alguns problemas no instrumento de coleta de dados, podendo, assim, serem corrigidos. Com isso, foi possível, também, verificar se o que se esperava obter como resultado da investigação seria alcançado com o questionário, o que possibilitou refazer algumas questões e acrescentar outras. Essa experiência deixa claro que, ao fazer uma investigação utilizando questionário, é necessário elaborar e reelaborar as perguntas quantas vezes forem necessárias até que elas fiquem claras para os respondentes, sejam coerentes e atendam ao objetivo da investigação.

Foi definido nas reuniões que os bairros a serem pesquisados seriam escolhidos inicialmente pelo princípio da proximidade de moradia dos discentes, o que também influenciaria na formação dos grupos de pesquisa. Essa medida visou diminuir os custos de execução e evitar a necessidade de deslocamento dos alunos para áreas distantes de sua residência.

A terceira etapa foi a apresentação da proposta à turma. Nessa fase, houve uma grata surpresa, pois os alunos demonstraram forte interesse pelo projeto, havendo uma certa euforia, empolgação essa que dificultou a formação dos grupos, já que todos queriam pesquisar seu próprio bairro, sendo necessário explicar a impossibilidade de realização do projeto em muitos locais diferentes. Foram formados cinco grupos, priorizando a proximidade dos alunos em relação ao local em que iriam realizar a pesquisa. Foram escolhidos os seguintes bairros da cidade de Maceió: Santos Dumont, Jacintinho, Poço, Ponta Verde e Cruzeiro do Sul.

Foi determinado que os resultados seriam organizados pelos alunos, com o apoio dos pibidianos. Para isso, foi criado um grupo de *WhatsApp* com os alunos e os pibidianos, para que esses últimos pudessem fazer o acompanhamento dos trabalhos e auxiliá-los na análise dos dados da pesquisa e na elaboração dos gráficos. Os discentes teriam que elaborar uma apresentação com os resultados para ser exibida à própria turma e, posteriormente, a uma outra turma da escola,

como forma de estimular os alunos a desenvolverem e se envolverem em projetos educacionais. A partir disso, os alunos tiveram quinze dias para executar o projeto: aplicar os questionários nos respectivos bairros, tabular e analisar as informações obtidas e elaborar as apresentações.

Os educandos tiveram total liberdade em todo o processo de execução do projeto; formaram grupos de acordo com suas afinidades em sala; escolheram entre si os líderes de seus grupos; decidiram em conjunto os bairros aos quais iriam aplicar o questionário e elaboraram os *slides* para a apresentação. Quanto aos gráficos, foi determinado que os grupos decidissem que modelo de gráfico iriam utilizar para cada resultado da pesquisa, verificando o que seria mais adequado para cada tipo de informação, nesse aspecto, a participação dos pibidianos foi essencial, pois os alunos demonstraram pouca experiência com a elaboração de gráficos e tabelas. Essa ação de permitir que os alunos tivessem liberdade na execução da atividade contribuiu para desenvolver o senso de responsabilidade e o trabalho em equipe.

Antes de ir a campo, os discentes tiveram contato com o questionário, que foi lido em sala para dirimir possíveis dúvidas. Depois, foram orientados a aplicar o questionário com suas parentes: mãe, irmã, avó etc., e trazer os resultados para a sala de aula. Essa preparação foi importante para que eles conhecessem o instrumento de pesquisa e se preparassem para o trabalho, pois as respostas dos parentes auxiliaram a entender a melhor forma de fazer algumas abordagens, além de algumas surpresas, como a tranquilidade com que as entrevistadas responderam sobre sexo, uso de anticoncepcionais, aborto e renda. Os discentes foram orientados a aplicar o questionário em dupla, formada preferencialmente por um casal (Figura 2 e 3), esse cuidado foi tomado para garantir a segurança dos alunos e facilitar a aceitação dos entrevistados em responder a pesquisa, visto que o público-alvo eram mulheres. As entrevistas poderiam ser realizadas na residência ou na rua, desde que a pessoa abordada na rua afirmasse que morava no bairro.

Figura 2 – Alunos realizando entrevista em uma casa



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2023).

Figura 3 – Alunos realizando entrevista na rua

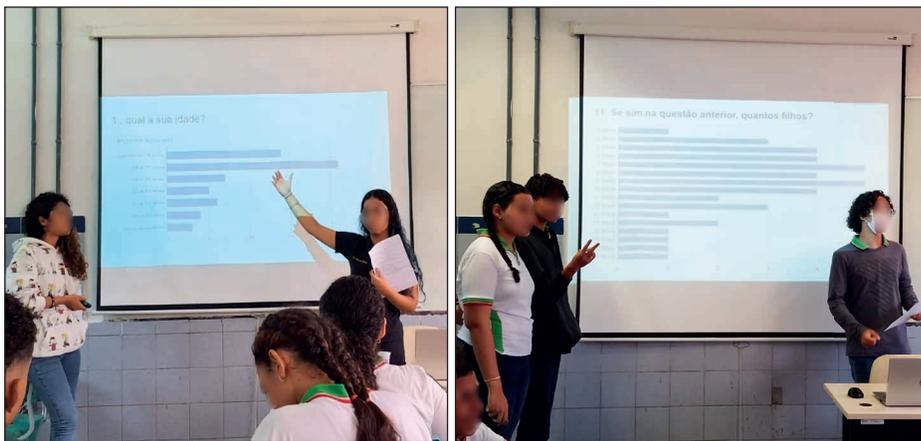


Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2023).

Os alunos relataram que não houve resistência por parte das pessoas e que, em alguns casos, a presença de alunos e alunas foi motivo de curiosidade por parte das inquiridas, que fizeram perguntas sobre a escola e sobre o porquê da pesquisa, facilitando o diálogo e a aceitação em participar do trabalho.

Após toda aplicação dos questionários, os grupos se organizaram e, juntos, tabularam os dados, elaboraram gráficos e prepararam os resultados para apresentação (Figura 4).

Figura 4 – Alunos apresentando os resultados da pesquisa para os colegas de turma



Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2023).

Durante as apresentações, os alunos relataram que ficaram surpresos com tudo que descobriram, principalmente porque o trabalho contribuiu para o desenvolvimento de um novo olhar sobre o próprio bairro, havendo um processo de ressignificação das características do local em que habitam e uma maior aproximação com uma parcela de pessoas que estão próximos de suas residências, mas que não conhecia anteriormente.

Por fim, os alunos compartilharam os resultados da pesquisa e suas experiências com uma outra turma de 2º ano da escola. Essa ação visou partilhar experiências e estimular outros alunos a realizarem trabalhos de pesquisa, além da troca de informações.

4. Conhecendo as impressões dos alunos sobre a atividade realizada

Ao realizar uma atividade educativa, é importante obter informações que possam indicar se houve ganho de aprendizagem, desenvolvimento da criticidade e se os alunos modificaram sua percepção de mundo.

Para coletar informações sobre o impacto que a realização do trabalho teve sobre os alunos, foram utilizados dois instrumentos de coleta de informações. O primeiro foi a anotação de falas, perguntas e respostas dos alunos, ao longo da execução do projeto, principalmente, durante as apresentações. O segundo foi a aplicação de um questionário *online*, contendo três perguntas: o quanto a atividade estava conectada com os assuntos trabalhados em sala de aula; o que a atividade acrescentou de novos conhecimentos e para além do conhecimento, o que a atividade acrescentou de ganho pessoal. Para não identificar os respondentes, eles serão aqui indicados com a letra A, seguido de um número.

O primeiro questionamento feito aos alunos foi se a atividade estava conectada com os assuntos vistos em sala de aula. Algumas respostas enfatizaram a importância de eles terem contato com teoria antes de ir a campo, outras enfatizaram a satisfação de comprovarem no campo as informações obtidas em sala de aula.

“Como o projeto estava associado a um assunto visto no segundo bimestre, isso facilitou bastante a nossa pesquisa” (A1).

“Às vezes é difícil acreditar em algumas coisas que a gente estuda, mas, quando a gente vê a situação das pessoas, a gente entende como é difícil ser mãe solo” (A3).

As respostas demonstram que associar uma atividade de pesquisa de campo ao assunto trabalhado em sala de aula não só melhora a compreensão, mas também permite uma melhor percepção da realidade, aproximando teoria e prática. Segundo Cavalcanti (2012, p. 86), “a teoria, a boa teoria, traz explicações precisas da realidade educacional e, com isso, é capaz de oferecer orientações seguras para a prática”. Nesse sentido, é importante que qualquer atividade de pesquisa desenvolvida com os alunos seja antecipada de uma preparação que lhes subsidiem teoricamente e tecnicamente.

A segunda pergunta buscou saber o que a atividade acrescentou de conhecimento na percepção dos alunos, visto que a pesquisa buscou aproximar os alunos de sua realidade. As respostas indicam que houve uma mudança na forma de entender a realidade dos bairros e das pessoas investigadas, como mostram as respostas a seguir.

“Apliquei o miniquestionário do censo no meu bairro, e não sabia que era tão precário, de uma certa maneira agregou algo em meu conhecimento, isso me fez ver o desgoverno nos bairros de Maceió” (A2).

“Sim, foi muito legal fazer esse projeto e entender um pouco mais da realidade de algumas mulheres que foram entrevistadas pela minha equipe e de outros colegas de turma” (A4).

É importante salientar que os alunos estavam saindo de um período pandêmico, e o trabalho os ajudou a sair da sala de aula e explorar o seu próprio bairro, os colocando em contato com a dinâmica da área que o cerca, principalmente aspectos da vida das pessoas que, em diferentes níveis, convivem com eles no mesmo espaço geográfico.

Ainda na segunda pergunta, os alunos apontaram que a apresentação em sala de aula permitiu comparar a realidade entre os bairros e verificar semelhanças e diferenças entre as realidades de bairros com população de maior poder aquisitivo com os de menor poder aquisitivo. Eles perceberam que cada bairro apresenta um tipo de perfil democrático, trazendo à tona as diferenças de qualidade de vida das mulheres investigadas, seus hábitos reprodutivos e comportamentos sociais.

“Ao relacionar os dados do meu trabalho, durante a apresentação dos meus outros colegas, eu percebi que há muita gravidez na adolescência, tanto em meu bairro como em outros bairros de Maceió; eu desconhecia esse tipo de situação, pois minha realidade é muito diferente daquelas meninas, e muitas dessas jovens moravam em comunidade na casa de seus pais” (A5).

“No meu trabalho, o que meu grupo percebeu foi que no meu bairro [...] muitas mulheres sofreram aborto provocado e em alguns outros bairros que foram espontâneos. Meu questionamento é: por que isso aconteceu? Será que foi por questões financeiras? Me refiro aos provocados” (A6).

“Tivemos algumas dificuldades de fazer entrevista em um bairro de Maceió, porque era um bairro nobre e só tinham apartamentos, então não podíamos entrar sem a autorização dos cidadãos que ali residiam, então utilizamos algumas estratégias parando pessoas que ali passavam que fossem daquele bairro, assim conseguimos aplicar o questionário. É impressionante como nos bairros mais simples a receptividade é maior, menos desconfiança” (A7).

A realidade nem sempre é facilmente percebida e a desigualdade nem sempre é aceita, o que dificulta desenvolver um olhar crítico sobre o mundo. Perceber as diferenças de padrão de vida e de hábitos entre os moradores dos bairros revelou uma situação que, se por um lado era conhecida em teoria, por outro, não se manifestava no consciente dos alunos. A investigação permitiu que essa percepção aflorasse de maneira crítica, trazendo uma outra forma de enxergar a realidade.

Por fim, foi perguntado aos alunos o que, para além do conhecimento, esse trabalho acrescentou de ganho pessoal? As respostas demonstram que os alunos foram tocados de forma muito diferente. Alguns enfatizaram o conhecimento da realidade de mulheres de outras gerações, particularmente

as mais velhas. Outros, destacaram a diferença de padrão de vida entre os bairros, que, apesar de saberem que existe, não tinham noção da desigualdade. Já outros destacaram a importância de sair da sala de aula e de conhecer as várias realidades que os cercam.

“Sim, pois podemos conhecer a realidade de muitas mulheres de várias gerações, com histórias de vida muito diferentes, chocante (A12).

“Posso dizer que sim, acrescentou no meu conhecimento, e ajudou ter uma maior noção de como são os bairros de Maceió com muita desigualdade social” (A9).

“Sim, eu achei muito interessante conversar com aquelas mulheres e principalmente sair do conforto do ambiente de uma sala de aula” (A11).

“Sim, consegui ter uma ideia não só apresentada em dados, mas real, de como existem diferentes mulheres em diferentes situações no Brasil” (A10).

As colocações dos alunos mostram que a realização do trabalho contribuiu de alguma forma com o aprendizado, seja na associação entre teoria e prática, o que pode valorizar o aprendizado em sala de aula, seja no desenvolvimento de um olhar crítico sobre sua realidade, o que pode estimulá-los a compreender e agir sobre o mundo que os cercam.

5. Considerações finais

O estudo da população é importante para entender a dinâmica social em vários aspectos. Nesse sentido, a Geografia ganha importância, pois, mais que outras disciplinas escolares, aborda aspectos variados dessa temática, o que lhe confere uma grande responsabilidade educacional. Por isso, os professores de Geografia devem buscar formas de tornar o ensino mais agradável, envolvente e significativo.

A Geografia, como disciplina escolar, possibilita uma infinidade de abordagens da realidade e quando essa realidade pode ser confrontada pelos alunos, o ensino se torna significativo, agregando conhecimento e prazer em aprender. Este trabalho demonstrou que o desenvolvimento de projetos associados à pesquisa e aos assuntos trabalhados em sala de aula contribui de forma significativa para a aprendizagem, principalmente, por permitir desvelar uma parte da realidade dos bairros em que os alunos residem.

Este trabalho mostrou que é possível desenvolver projetos com os alunos seguindo uma abordagem científica, ampliando saberes escolares em investigação direta com a realidade, ressignificando a aprendizagem à medida que se constrói conhecimento. Esse processo contribui com o desenvolvimento da criticidade do aluno e estimula a postura reflexiva sobre a realidade. Esse

aspecto pôde ser percebido durante as apresentações e nas respostas dos alunos ao inquérito aplicado ao final do projeto. Durante a apresentação dos trabalhos, o que se viu foi a externalização de ideias e conclusões próprias, resultantes de um pensar sobre a realidade, de um refletir sobre as descobertas e um se posicionar acerca dos resultados de uma vivência. Nas respostas dos alunos, transparece a necessidade de se conhecer mais a realidade, pesquisar mais o seu bairro, mas também, fica evidente o espanto e o prazer de se construir um novo olhar sobre o seu lugar, um novo conhecimento.

No entanto, apesar de ter alcançado bons resultados, o desenvolvimento de projetos ainda é uma atividade pontual, não integrada ao cotidiano da escola. Esse fato nos remete a Callai (2009), que ressalta a desconexão dos projetos com a rotina da escola, ao esforço dos professores em desenvolvê-los, muitas vezes, sem o auxílio da instituição de ensino ou mesmo dos colegas professores, que tradicionalmente priorizam a necessidade de cumprir os conteúdos.

Assim, estamos cientes das dificuldades enfrentadas por professores, em muitas escolas no Brasil, para desenvolver um trabalho efetivo com projetos e para dinamizar suas aulas de Geografia da População, no entanto, confirmamos as contribuições positivas do trabalho com projetos para as aulas de Geografia, para o desenvolvimento da criticidade no discente e para a construção do conhecimento vinculado ao cotidiano do aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Joanna Maria Rodrigues *et al.* Censo demográfico e o ensino de geografia: uma experiência no ensino fundamental. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 4., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/36142>. Acesso em: 21 fev. 2023.

AMBROSETTI, Neuza Banhara. *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-173, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 22 jun. 2023.

ANDRADE, Esdras. **Monitoramento Espacial da Covid-19 em Maceió**. IGDEMA/UFAL. 2021. Disponível em: https://ufal.br/ufal/noticias/2021/7/grupo-ufal-junho-fechou-com-alta-de-casos-de-covid-19-em-alagoas/2021-06-26_covid19_mcz.pdf/view. Acesso em: 22 de set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. v. 3, Brasília: MEC, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. *In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS / Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999. p. 57-63.

CALLAI, Helena Copetti. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. *In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; Oliveira, Ariovaldo Umbelino (org). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 255-259.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

COSTA, Ainara Pinheiro. A pedagogia de projetos: sua origem e sua trajetória. **Paidéia, revista do curso de pedagogia da Universidade Fumec**, Belo Horizonte, ano 14, n. 22, p. 145-167, jul./dez., 2019.

DAMIANI, Amélia. **População e Geografia**. 7. ed. São Paulo: contexto, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. Meu credo Pedagógico. Tradução: Bruna T. Gibson. **School Journal**, v. 54, p. 77-80, jan. 1897. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/23016719-john-dewey-meu-credo-pedagogico-pdf-free.html>. Acesso em: 9 set. 2023.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. Educar pela pesquisa: formação e processos de estudo e aprendizagem com pesquisa. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 8, n. 10, p. 11-27, jun., 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KNOLL, Michael. O método de projeto: sua origem na educação profissional e desenvolvimento internacional. **Journal of Industrial Teacher Education**, v. 34, n. 3, p. 59-80, 1997. Disponível em: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>. Acessado em: 3 de jun. 2023.

LÜDKE, Menga. O trabalho com projetos e a avaliação na educação básica. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara Maria Lerch; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 67-79.

MEDEIROS, Lucy Satyro de. **O currículo escolar de Geografia e a Construção do Conhecimento**: Um Olhar para a Prática pedagógica do Professor de Geografia. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MESSIAS, Maria Isabel Correia Silva de; SILVA, Nadja Sabino da; ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de. O Urbano, a Cidade e o Mercado Público da Produção de Maceió nas Aulas de Geografia no Ensino Médio. In: ALMEIDA, Jacqueline Praxedes *et al.* (org.). **Ensinando Geografia na Educação Básica**: práticas docentes na sala de aula. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 13-47.

MORAES, Antônio Jarbas Barros de, ASSIS, Lenilton Francisco de. A Geografia da População na Sala de Aula: Oficinas com Recursos Didáticos Diversificados. **GEOSABERES**, Fortaleza, v. 6, n.11, p. 37-48, jan./jun.

2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552856408005>. Acesso em: 21 de fev. 2023.

MORAES, Roque. Aprender e pesquisar: reconstruções propiciadas em sala de aula e em grupos de pesquisa. *In.*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: intimidades entre a escrita e a pesquisa. Caxias do Sul: EDUCS, 2012, p. 33-122.

RAFFESTIN, Claude. Recenseamento e Poder. *In.*: RAFFESTIN, Claude. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993, p. 67-96.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. **Ensino de Geografia**: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZELINSKY, Wilbur. **Introdução à Geografia da População**. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1969.

O CAPITALISMO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: uma proposta do uso da música como recurso didático

Everaldo Sales de Lima
José Alves da Silva Junior
Murilo Mendonça Souza
Jacqueline Praxedes de Almeida

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Espera-se que, na atualidade, o ensino da Geografia na Educação Básica não assuma mais um caráter mnemônico, com conteúdo descritivo, acrítico, de pouca ou nenhuma relevância social e encarregado de formar alunos que somente reproduzam ideologias para atender instâncias econômicas dominadas por pequenos grupos de pessoas (Silva; Souza, 2020), mas que transmute os conhecimentos científicos em didáticos, que ligue os conteúdos à realidade dos alunos, que promova a criticidade e a reflexões sobre o espaço geográfico e sobre a dinâmica social, mostrando caminhos para transformá-la (Pereira; Schuhmacher, 2023).

No entanto, como salienta Calado (2012), ainda é muito comum o uso de métodos tradicionais no processo de ensino-aprendizagem da Geografia que, na maioria das vezes, não contribuem para a compreensão dos conteúdos, não estimula a criticidade e não ajuda a fazer a ligação entre o que é visto em sala de aula com o que ocorre fora dos muros da escola. Esse cenário pode tornar as aulas pouco atrativas e dificultar a aproximação entre o cotidiano dos estudantes e os conteúdos abordados em sala de aula.

Segundo Batista *et al.* (2018), a utilização de recursos didáticos não convencionais pode estimular no estudante mecanismos sensoriais, desenvolvendo sua criatividade e o tornando agente atuante de sua construção cognitiva.

Para que os recursos didáticos atinjam seus objetivos no processo de ensino-aprendizagem, “[...] não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina” (Souza, 2007, p. 111).

Diante do exposto, deve-se salientar que o uso dos *recursos didáticos deve estar diretamente ligado ao conteúdo, à realidade e ao contexto social do aluno,*

para que *não* se torne apenas um passatempo nas aulas. Deve-se, também, clarificar que o professor deve ter a compreensão que o recurso didático não é

[...] o “Salvador da Pátria” ou que este recurso, por si só, trará o aluno à luz do entendimento do conteúdo. É importante que este professor tenha clareza das razões pelas quais está utilizando tais recursos, e de sua relação com o ensino-aprendizagem, deve saber também, quando devem ser utilizados (Souza, 2007, p. 111).

Para tanto, o docente deve organizar “[...] seu dia a dia, [...] sabendo de antemão quais recursos poderão ser utilizados na aplicação do conteúdo proposto” (Souza, 2007, p. 111).

Em especial na Geografia, abordagens didáticas que vão além do livro didático, da lousa e do giz (pincel) podem auxiliar na compreensão de conteúdos complexos e abstratos, comumente discutidos nessa disciplina escolar, a exemplo dos estudos sobre o modo de produção e de vida capitalista que abarcam temas variados e que são indispensáveis para as reflexões geográficas, uma vez que, segundo Harvey (2012), compreende-se o capitalismo como uma estrutura que molda o espaço geográfico.

Dentre os recursos didáticos possíveis de serem utilizados nas aulas de Geografia, está a música, haja vista que, de acordo com Velloso (2020), na letra das músicas, os compositores têm a habilidade de retratar assuntos do cotidiano, incluindo questões geográficas. Além de tornar as aulas mais divertidas, a utilização de músicas nas aulas de Geografia, em especial aquelas obras que fazem parte do universo musical de interesse dos estudantes, pode tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo, ao correlacionar as letras das músicas aos conteúdos estudados e à realidade dos alunos.

Diante do exposto, o presente capítulo objetiva apresentar uma proposta didática sobre o tema capitalismo nas aulas de Geografia do Ensino Médio, por meio da utilização da música enquanto recurso didático. A atividade foi pensada no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) durante o ciclo 2022-2024.

1. O estudo sobre capitalismo no Ensino Médio nas aulas de Geografia

Para Harvey (2012), a Geografia tem uma longa tradição de estudos sobre a economia política do capitalismo, sendo, portanto, importante um estudo crítico do capitalismo, ressaltando suas relações com o espaço geográfico. Para o autor, compreender o capitalismo como um processo histórico e geográfico é fundamental para entender as dinâmicas econômicas, políticas e sociais que moldam o mundo contemporâneo.

Nesse sentido, a Geografia tem um papel fundamental na formação crítica e cidadã dos estudantes. Para Santos (2012, p.241), a Geografia tem como objetivo: “compreender as relações sociais que se estabelecem no espaço, buscando desvelar as contradições do sistema capitalista e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária”. Assim, o estudo do capitalismo nas aulas de Geografia pode contribuir com a formação cidadã dos alunos, através da construção do pensamento crítico e reflexivo, ações fundamentais para a compreensão das questões sociais e dos processos históricos e geográficos.

No entanto, o estudo do capitalismo nas aulas de Geografia também apresenta desafios. Santos (2012, p. 65) destaca que um dos principais desafios é “contextualizar o estudo do capitalismo às realidades dos alunos, considerando as diferenças socioeconômicas, culturais e geográficas que existem em diferentes regiões do Brasil e do mundo”. Para superar esse desafio, é fundamental que os professores busquem estratégias didáticas que aproximem os conteúdos à realidade dos alunos e que promovam uma abordagem crítica e reflexiva que permita aos discentes compreenderem as contradições e limitações do sistema capitalista.

Assim, o estudo do capitalismo, nas aulas de Geografia, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de atuar de forma proativa e transformadora na sociedade. Freire (1996, p.13) destaca que: “a educação não pode ser vista como um processo de transferência de conhecimentos, mas como um processo de construção do conhecimento em que o aluno é o sujeito ativo da aprendizagem”. Dessa forma, o estudo crítico do capitalismo, nas aulas de Geografia, pode estimular a participação ativa dos alunos na construção de conhecimentos e na compreensão e busca por soluções para os problemas sociais.

Além disso, o estudo do capitalismo, nas aulas de Geografia, também pode ser um meio para os estudantes se envolverem em debates e questões sociais que afetam suas comunidades e regiões, já que, de acordo com Harvey (2012, p.201), “o estudo do capitalismo não deve ser apenas uma atividade intelectual, mas deve estar conectado com as lutas sociais, políticas e culturais que buscam construir uma sociedade mais justa e igualitária”. Assim, ao estudar o capitalismo, nas aulas de Geografia, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica sobre as questões sociais, econômicas e políticas que os cercam, e se tornarem agentes ativos, contribuindo com a promoção de mudança em suas comunidades.

No entanto, é importante destacar que o estudo do capitalismo, nas aulas de Geografia, na Educação Básica não deve ser reduzido a uma visão unidimensional e simplista do sistema econômico. Segundo Harvey (2012, p.100), “o capitalismo é um sistema complexo, dinâmico e em constante evolução, que não pode ser compreendido por meio de uma única perspectiva

ou abordagem”. Dessa forma, é fundamental que os professores adotem uma abordagem crítica que considere as múltiplas dimensões do capitalismo, incluindo as questões ambientais, culturais e sociais.

Por fim, o estudo do capitalismo, nas aulas de Geografia, em uma perspectiva crítica, pode auxiliar para a educação de alunos que compreendam a própria realidade em que vivem, contribuindo para que assumam uma postura transformadora quanto à forma de ver, posicionar-se e atuar no mundo, já que, de acordo com Santos (2012, p. 81), “a Geografia crítica pode contribuir para a formação de sujeitos autônomos, capazes de pensar e agir de forma inovadora, criativa e solidária, buscando soluções para os problemas sociais e ambientais”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o estudo do capitalismo, nas aulas de Geografia, é fundamental, relevante e desafiador por apresentar diversas possibilidades de reflexão e de debate. Possibilitar aos alunos a compreensão das dinâmicas e das estruturas do sistema capitalista faz com que eles se tornem capazes de analisar criticamente as desigualdades sociais, as relações de poder e as consequências ambientais e territoriais desse modelo econômico.

Além disso, a discussão sobre o capitalismo propicia aos discentes explorar alternativas e propostas que visem a construção de um sistema mais justo e sustentável. Portanto, é indispensável que os professores de Geografia discutam essa temática em sala de aula, pois essa ação é essencial para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre o capitalismo, entendendo seu impacto nas vidas individuais e coletivas, para que possam se tornar cidadãos ativos e engajados na transformação da sociedade.

2. A música como recurso no ensino da Geografia

A música é muito presente no cotidiano das pessoas, nas lembranças, nos momentos de tristezas e de alegrias. Segundo Velloso (2020, p. 2): “as letras das músicas retratam vários assuntos, como as questões ambientais, governo, pobreza, seca, violência, dentre tantos outros, onde são inúmeros os temas que podem ser trabalhados em relação à Geografia”. Assim, por ser uma expressão artística que se faz presente no cotidiano das pessoas, a música pode ser incluída nas aulas de Geografia, por ter potencial para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos conteúdos estudados, bem como dinamizando as aulas.

Nessa perspectiva, Mendonça (2017, p. 214) afirma que: “a música é um dos recursos de apoio didático pedagógico inovadores no ambiente escolar muito enriquecedor na aprendizagem dos alunos e ensino do professor, pois ela constitui propriedades de expressões: sonoras, psicológicas e ideológicas na composição de letras”. Ainda nesse contexto, Muniz (2012, p. 91) alerta que: “a música, assim como os demais recursos didáticos existentes

em nossos dias não deve substituir o professor, a problematização, o pensar crítico e a criatividade do aluno, mas deve ser utilizada como meio para alcançar objetivos traçados”.

As letras das músicas, com críticas sociais, possibilitam, quando utilizadas com fins didáticos em sala de aula, fazer uma reflexão do cotidiano e, nesse processo, também ajudar na compreensão, apropriação e aplicação dos conteúdos geográficos estudados no contexto do cotidiano dos alunos, seja em nível local, comunidade/bairro, ou em contextos mais amplos, cidade, país e mundo. Segundo Muniz (2012, p. 80), “[...] a utilização da música nas aulas de geografia mostrou-se construtivista, visto que os alunos se tornaram agentes no processo de construção de conhecimentos, na busca da melhor maneira de explorar o conteúdo junto ao recurso, permitindo uma maior interação [...]”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a música é um recurso pedagógico valioso para o ensino de Geografia, pois ajuda os alunos a compreenderem os conteúdos abordados de uma forma mais lúdica e, conseqüentemente, mais prazerosa. Para Castro e Ribeiro (2015), a música pode ser utilizada como um meio de abordagem da dimensão cultural da Geografia. Isso ocorre, porque a música é uma forma de expressão artística que carrega consigo valores, tradições e saberes de um povo e de uma região. Através da música, os alunos podem compreender as particularidades culturais e históricas de diferentes lugares e populações.

Já para Marquessuel Souza (2013), a música pode ser uma ferramenta pedagógica eficaz para a introdução e entendimento dos conceitos geográficos, como espaço, lugar, território e região. Através das letras e melodias das músicas, os alunos podem compreender melhor as características dos diferentes espaços geográficos, bem como as relações entre as pessoas e seus ambientes. É importante destacar que a utilização da música no ensino de Geografia não deve ser vista como uma mera estratégia de entretenimento, mas sim como um recurso pedagógico capaz de contribuir para uma formação mais ampla e crítica dos alunos.

Outro aspecto importante a ser considerado é a seleção das músicas utilizadas em sala de aula. É preciso levar em conta o contexto histórico e cultural das músicas, bem como a sua adequação aos objetivos pedagógicos propostos. É importante evitar músicas que contenham letras com conteúdo discriminatório, violento ou que desrespeitem a diversidade cultural. Segundo Velloso (2020, p.5): “a música pode ser uma ferramenta de formação crítica sobre os modelos políticos, econômicos, sociais e culturais de toda a sociedade”. Ainda segundo a autora, o uso da música favorece “[...] a ligação entre teoria e prática a dos conteúdos pertinentes a própria Geografia [...]” (Velloso,

2020, p. 5-6), contribuindo para que o aluno aplique o que está estudando em sala de aula no seu cotidiano.

Por fim, é importante ressaltar que a utilização da música, no ensino de Geografia, deve ser utilizada como forma de ajudar na compreensão e na reflexão dos conteúdos mediados em sala de aula, podendo ser utilizada como um recurso pedagógico capaz de estimular a criticidade e o debate entre os alunos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e transformadora.

3. Propondo uma sequência didática com o uso da música para o estudo do capitalismo nas aulas de Geografia

Para Maria Souza (2013, p. 50), uma sequência didática: “refere-se à organização de uma sequência de aulas, geralmente planejadas para pesquisas relacionadas à Didática, podendo ser também uma produção para o próprio ensino”. Ainda segundo a autora, uma sequência didática teria 2 objetivos, sendo eles: “Desenvolver pesquisas” e “Organizar e orientar produções voltadas para o ensino” (Souza, Maria. 2013, p. 51).

Assim, de acordo com Maria Souza (2013), a presente proposta de sequência didática tem como objetivo organizar e propor um segmento de aulas voltadas para a mediação do tema capitalismo, enquanto conteúdo escolar, para os alunos do Ensino Médio.

A sequência didática aqui apresentada foi pensada coletivamente por meio de uma parceria entre residentes, preceptor e orientadora do núcleo Geografia do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que atuaram durante a vigência do programa no ciclo 2022-2024, na Escola Estadual Professor Afrânio Lages, localizada na cidade de Maceió, Alagoas.

A sequência teve por objetivo aproximar a Geografia e a música como um recurso didático que promovesse a autonomia e a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foi definida a utilização de mapas mentais como instrumentos auxiliares das reflexões sobre as letras das músicas e como fomentadores de conexões entre as letras e o cotidiano dos estudantes.

O planejamento da sequência didática foi estruturado para que a atividade fosse realizada ao longo de cinco encontros (semanas), cada um composto por duas aulas, totalizando 5 semanas e dez aulas com 50 minutos cada, em uma das turmas do 3º ano do Ensino Médio da escola campo, que contava com a participação de 33 estudantes, que seriam divididos em sete grupos de trabalho.

Vale salientar que, até o momento da finalização do presente texto, a proposta didática aqui apresentada não pôde ser realizada com os alunos em virtude da greve dos professores da rede pública de ensino do estado de

Alagoas, iniciada em 24 de agosto de 2023, que pleiteava reajuste salarial, mudança do Plano de Cargos e Carreira (PCC) da categoria, revisão no sistema do aumento de carga horária, implantação de vale-transporte e vale-refeição e revisão do valor pago para o trabalho em escolas de difícil acesso.

A sequência didática apresentada, logo a seguir, baseou-se na estrutura desenvolvida por Campos (2022).

3.1 Descrição da sequência didática

3.1.1 Modalidade de ensino: 3º ano do Ensino Médio

3.1.2 Disciplina: Geografia

3.1.3 Objetivos

- Aproximar as temáticas relacionadas ao modo de vida e à produção capitalista direcionadas à realidade dos estudantes, a partir da utilização de músicas relacionadas ao universo musical de interesse dos estudantes.
- Discutir aspectos socioespaciais advindos da hegemonia do capitalismo, enquanto modo de vida e produção em nível global, a partir das letras das músicas.
- Problematizar a desigualdade social produzida pela concentração de riquezas, característica do modo de produção e vida capitalista a partir de letras de músicas.
- Fomentar o trabalho em equipes.
- Incentivar a autonomia dos estudantes e facilitar a compreensão do conteúdo presente nas músicas por meio da construção de mapas mentais.

3.1.4 Duração das atividades em hora/aula: 10 aulas com 50 minutos cada

3.1.5 Metodologia

A metodologia proposta para o desenvolvimento deste trabalho baseia-se na interação constante entre professor/aluno e aluno/aluno, por meio do diálogo e da reflexão coletiva que, ao longo dos encontros, será responsável por conduzir o debate, gradualmente, para aspectos mais complexos da temática estudada. O passo a passo metodológico da sequência didática será detalhado subsequentemente, no tópico 3.1.7 – Apresentação das aulas.

3.1.6 Estratégias e recursos

- Computador ou *smartfone* ligado à rede de *internet*.
- Projetor e componentes periféricos.
- Caixa de som.
- Letras das músicas organizadas em *slides* ou fotocopiadas.
- Lousa e pincel.
- *Software Xmind*, de livre acesso e gratuito, para construção de mapas mentais em formato digital.
- Grupo no *WhatsApp*.
- Canetas coloridas, lápis de cor, giz de cera e outros materiais de papelaria semelhantes, caso não haja computadores disponíveis na escola para utilização dos alunos.
- Cartolina, papel pardo ou outro material de papelaria semelhante, caso não haja computadores disponíveis na escola para utilização dos alunos.

3.1.7 Apresentação das aulas

Encontro 1: 2 Momentos (Aula) de 50 min. Cada

Tema a ser mediado: Desigualdade social e trabalho informal

Primeiro momento: O momento inicial do primeiro encontro com a turma deve ser dedicado à apresentação da proposta da sequência didática. Na oportunidade, deverão ser explicadas, detalhadamente, as atividades a serem cumpridas e o tempo que será utilizado para o desenvolvimento da ação. Nesse primeiro momento, os grupos de trabalho também devem ser definidos, entre quatro e cinco alunos cada, e deve se formar um grupo de *WhatsApp*, para facilitar a comunicação, com um nome a ser escolhido pelos discentes.

Os três primeiros encontros dessa sequência, incluindo este primeiro, serão dedicados à discussão teórica, conduzida pelo professor e sendo utilizadas as músicas como recurso de ensino. No Quadro 1, são sugeridos, para esses momentos, temáticas e músicas que podem contribuir para mediar esses temas.

Os dois últimos encontros serão utilizados para a produção e socialização de mapas mentais construídos em grupos.

Quadro 1 – Sugestões de músicas para a mediação dos temas relacionados aos Capitalismo

Encontro	Música	Compositor(es)	Temática a ser mediada
1	Camelô	Edson Gomes e José Paulo Oliveira	Desigualdade social no capitalismo e o trabalho informal.
2	Admirável Gado Novo	José Ramalho Neto	Alienação social, capitalismo e a opressão da classe trabalhadora.
3	Lucro – BaianaSystem	Roosevelt Ribeiro de Carvalho e Mintcho Garrammone	Ganância do capitalismo e a especulação imobiliária do espaço urbano.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Cabe esclarecer que a escolha das músicas apresentadas no Quadro 1 foi feita não somente por serem obras que discutem assuntos relevantes para a produção do espaço geográfico, mas também por se tratar de músicas produzidas por artistas populares, de diferentes ritmos, e que podem fazer parte do universo musical de interesse dos estudantes.

Segundo momento: O professor deve utilizar projetor, caixa de som e computador conectado à rede de *internet* para reproduzir a música sugerida e mediar o conteúdo presente no Quadro 2. Na hipótese desses recursos não estarem disponíveis na escola, o professor pode distribuir fotocópias da letra da música ou, caso a escola tenha rede *wifi* disponível para os estudantes, deve solicitar que os alunos busquem, via celular, a letra da música na *internet*.

Quadro 2 – Música a ser mediada no encontro

Música	Compositor	Temática a ser mediado
Camelô	Edson Gomes e José Paulo Oliveira	Desigualdade social no capitalismo e o trabalho informal.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Após a reprodução da música, o professor deve conduzir o debate coletivo a partir de trechos da letra da canção. Recomenda-se que o professor utilize a lousa para sistematizar as ideias e anotar as principais contribuições apontadas pelos estudantes. A seguir, são sugeridas algumas discussões possíveis de serem conduzidas pelo professor na aula, a respeito do modo de produção e de vida capitalista, levando em conta trechos da música e o tema da aula: Desigualdade social no capitalismo e o trabalho informal.

- “*Sou camelô, sou de mercado informal*” – Nesse trecho, o professor pode promover uma discussão sobre a relação entre os altos índices de

desemprego e o número de trabalhadores informais no Brasil, demonstrando que esses índices são reflexos de uma crise conjuntural global do capitalismo, que afeta especialmente países subdesenvolvidos como o Brasil, e pessoas mais pobres e com baixa instrução.

- “*Sou bom rapaz, só não tenho tradição*” – A partir dessas frases, o professor pode conduzir a análise sobre a reprodução geracional da condição de proletário no capitalismo. Uma vez que o eu lírico diz “não ter tradição” ele afirma não ser filho de uma família tradicional e com recursos, tendo nascido filho de trabalhadores, e por isso não ter nada além da sua força de trabalho para vender.
- “*Não sou ninguém, nem tenho pra quem apelar*” – Em relação a esse segmento da música, o professor pode salientar o fato de, no capitalismo, a capacidade de defesa de um cidadão estar relacionada ao seu poder financeiro, sendo muito comum que as pessoas de baixo poder aquisitivo tenham seus direitos ceifados por “não ter a quem apelar”. O professor também pode utilizar os exemplos recorrentes de pessoas que são presas ao furtar alimentos de supermercados para comer, enquanto grandes corporações multinacionais são recorrentemente perdoadas de dívidas milionárias.
- “*Pare a polícia, ela não é a solução, não*” – A partir desse trecho, o professor pode debater a característica paliativa da instituição policial, que é comumente apresentada pelo estado como solução para a violência pública, quando a verdadeira causa da violência, que deve ser combatida de outras formas, é a desigualdade social e a marginalização das pessoas mais pobres.
- “*Quando a polícia cai em cima de mim, até parece que sou fera*” – Com o auxílio desse trecho da canção, o professor pode promover a reflexão sobre a violência policial e a recorrência de casos de excessos cometido pela polícia, via de regra, sob corpos de pessoas advindas de classes sociais menos abastadas e negras, salientando a diferença de tratamento das forças de repressão do estado, ao lidar com movimentos sociais/trabalhadores e com pessoas das classes economicamente privilegiadas.

Por fim, recomenda-se, também, que o professor utilize perguntas propositivas ao longo da discussão da letra da música, de modo a fomentar o debate, como por exemplo:

- Qual a relação entre os altos índices de trabalhadores informais no Brasil e o sistema econômico em que estamos inseridos?

- Um trabalhador informal é menos cidadão ou detentor de menos direitos que um trabalhador formal?
- O que a postura das forças policiais nos diz sobre a forma como o estado brasileiro lida com a violência urbana?

Encontro 2: 2 Momentos (Aula) de 50 min. cada

Primeiro momento: Da mesma maneira que no encontro anterior, o professor deve utilizar os mesmos recursos para reproduzir a música e mediar o conteúdo presente no Quadro 3, também devendo, na ausência deles, utilizar material fotocopiado ou, através do acesso à *internet*, solicitar aos alunos que busquem, via celular, a letra da música.

Quadro 3 – Música a ser utilizada no encontro.

Música	Compositor	Temática a ser mediado
Admirável Gado Novo	José Ramalho Neto	A alienação social do capitalismo e a opressão da classe trabalhadora.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Após a reprodução da canção, o professor deve conduzir o debate coletivo a partir de trechos da letra da música sugerida no Quadro 3. É recomendado que, como no encontro anterior, o professor utilize a lousa para sistematizar as ideias e anotar as principais contribuições apontadas pelos estudantes. A seguir, são sugeridas algumas discussões possíveis de serem conduzidas pelo professor na aula, a respeito do modo de produção e de vida capitalista, levando em conta trechos da música e o tema da aula (Quadro 3).

- “*É duro tanto ter que caminhar, e dar muito mais do que receber*”
– Com o auxílio deste trecho, o professor pode fomentar o debate a respeito das múltiplas formas de exploração do trabalhador no sistema capitalista, que é constantemente explorado ao vender sua força de trabalho (seu único bem) em troca de um valor monetário menor do que o seu trabalho vale, submetendo-se, por vezes, a condições insalubres e perigosas. O professor pode citar, como exemplo, a uberização, caracterizada pela ausência de vínculo empregatício e pela precarização dos trabalhadores, que não têm direitos trabalhistas, previdenciários, seguros, convênios e proteção aos riscos associados à profissão, como acidente automobilístico, como no caso dos entregadores de aplicativos como *IFood* e motoristas que atuam junto a plataformas como Uber e 99Pop, que se submetem a

longas e estressantes jornadas de trabalho em troca de pagamentos inferiores à sua produtividade.

- “*E ter que demonstrar sua coragem, à margem do que possa parecer. E ver que toda essa engrenagem já sente a ferrugem lhe comer*” – A partir desse trecho, o professor pode conduzir à discussão sobre a necessidade de coragem para agir fora das expectativas e das “amarras” da sociedade capitalista, resistindo a um sistema econômico em crise. O professor pode citar, como exemplo dessa coragem, a atuação de movimentos sociais como o Movimento Sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) que, com coragem, resistem às imposições do capital e defendem direitos sociais como a democratização da estrutura agrária brasileira.
- “*Éh, oô, vida de gado, povo marcado eh, povo feliz*” – A respeito desse trecho, o professor pode discutir as marcas da opressão histórica trazidas pelo povo brasileiro que, em virtude do passado escravocrata e subserviente, ainda hoje reproduzem um comportamento de conformismo e apatia frente a uma realidade marcada pela pobreza e exclusão social. Além disso, o professor pode instigar o debate sobre a felicidade em um país capitalista, que recorrentemente está relacionada ao consumo e ao acesso a bens e serviços.
- “*O povo foge da ignorância, apesar de viver tão perto dela*” – Com a ajuda desse trecho, o professor pode fomentar o debate sobre a relação entre os baixos investimentos públicos em cultura e educação e a necessidade da alienação das classes trabalhadoras por parte da burguesia. Esse processo ocorre para que, com pouco acesso à informação e à ciência, a população aceite, sem revoltas ou questionamentos, a estrutura socioespacial brasileira, marcada pela concentração de riquezas, desigualdades sociais, fome, miséria, favelas etc.
- “*E sonham com melhores tempos idos, contemplam esta vida numa cela*” – O professor pode, a partir da afirmação do eu lírico: “contemplam essa vida numa cela”, estimular o debate sobre os limites da liberdade em um país capitalista, no qual o poder de escolha de uma pessoa é proporcional ao seu poder de compra.

Por fim, recomenda-se, também, que o professor utilize perguntas positivas ao longo da discussão sobre o conteúdo das letras das músicas, de modo a fomentar o debate, como por exemplo:

- Em um país capitalista, as pessoas são vistas como cidadãs ou como consumidoras?

- Quais são as formas mais eficientes de efetivar mudanças na nossa estrutura social desigual?

Encontro 3: 2 Momentos (Aula) de 50 min. cada

Primeiro momento: Como nos momentos anteriores, o professor deve utilizar os mesmos recursos para reproduzir a música e mediar o conteúdo presente no Quadro 4, também devendo, na ausência deles, utilizar material fotocopiado ou, através do acesso à *internet*, solicitar aos alunos que busquem, via celular, a letra da música.

Quadro 4 – Música a ser utilizada no encontro.

Música	Compositor	Temática a ser mediado
Lucro – BaianaSystem	Roosevelt Ribeiro de Carvalho e Mintcho Garramone	A ganância do capitalismo e a especulação imobiliária do espaço urbano.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Após a reprodução da música, o professor deve conduzir o debate coletivo a partir da indicação de música presente do Quadro 4. É recomendado que, como nos encontros anteriores, o professor utilize a lousa para organizar as ideias e anotar as principais contribuições apontadas pelos discentes. A seguir, são sugeridas algumas discussões possíveis de serem mediadas pelo professor, a respeito do modo de produção e de vida capitalista a partir de trechos da obra, levando em conta o tema da aula (Quadro 4).

- “*Tire as construções da minha praia, não consigo respirar*” – O professor pode iniciar o debate abordando os investimentos em imóveis de alto padrão relacionados à realidade dos alunos, próximos às suas moradias ou ao longo das áreas por onde transitam. Pode, também, abordar os casos de construções de alto luxo no litoral brasileiro (Praia de Boa Viagem, na cidade do Recife; Balneário Camboriú, no estado de Santa Catarina; Praia de Ponta Verde, em Maceió) e, em concomitância, mostrar a persistência da pobreza e da marginalização social em outros locais dessas mesmas cidades, onde milhares de pessoas não dispõem da infraestrutura mínima para viver com dignidade. O professor pode utilizar esses exemplos, como retratos da desigualdade social e concentração de renda, características do Capitalismo.
- “*Especulação imobiliária, e o petróleo em alto mar*” – O professor pode utilizar esse trecho para dar início ao debate sobre a especulação imobiliária nos grandes centros urbanos, dando destaque para o aumento do custo de vida (o que inclui os preços dos aluguéis),

processo que acelera a gentrificação (no tocante à expulsão de pessoas dos locais de moradia) e obriga milhões de pessoas ao redor do mundo a viverem nas ruas. O professor pode, ainda, salientar que esse cenário não se limita a grandes cidades de países subdesenvolvidos como o Brasil, pois também ocorre em cidades do chamado norte global, a exemplo de Nova York e Los Angeles, nos Estados Unidos, e em Londres, na Inglaterra.

- “*Eu faço figa pra essa vida tão sofrida, terminar bem sucedida*” – Com o amparo desse trecho da canção, o professor pode gerar a discussão sobre a condição de sofrimento recorrente na vida dos trabalhadores explorados por um sistema capitalista. O professor pode citar, como exemplos, as condições precárias de moradia em bairros periféricos, a falta de acesso ao saneamento básico, a falta de um sistema de transporte de qualidade e as condições de trabalho, muitas vezes, insalubres, elementos que, juntos, resultam na “vida sofrida” do proletariado apresentada pelo eu lírico da música.
- “*Lucro, Máquina de louco*” – Nesse trecho, o professor pode promover a reflexão sobre a relação entre a busca constante por lucro em sociedades capitalistas, em detrimento da saúde e bem-estar das pessoas. O professor pode citar, como exemplo, o adoecimento mental de parte da sociedade, incluindo a brasileira, com base, por exemplo, em dados oficiais de organizações nacionais e internacionais.

Por fim, recomenda-se, também, que o professor utilize perguntas positivas, ao longo da discussão da letra da música, de modo a fomentar o debate, como por exemplo:

- Já que a moradia é um direito constitucional de todo cidadão brasileiro, por qual motivo algumas pessoas têm direito a viver de modo digno, seguro e confortável, enquanto tantos outros brasileiros têm esse direito negado?

Segundo momento: No segundo momento da aula, com o objetivo de averiguar a compreensão dos alunos sobre os temas abordados, o professor deve reunir os grupos definidos no primeiro encontro da sequência didática e solicitar, para a aula seguinte, a seleção de uma música por grupo que, além de serem diferentes das discutidas pelo professor em aula, precisam apresentar, necessariamente, algum dos aspectos do modo de vida e produção capitalista discutidos nas três aulas anteriores.

As músicas selecionadas pelas equipes devem ser enviadas até o dia anterior ao quarto encontro da sequência didática, via grupo de *WhatsApp*, para que o professor tenha tempo de ler as letras das músicas e interpretar as conexões da canção com os temas das aulas, e para que, dessa forma, possa esclarecer qualquer dúvida ou interpretação equivocada realizada pelos alunos. Os estudantes, em conjunto com seus respectivos grupos, devem ficar livres para escolher músicas que os interessem e que sejam provenientes de ritmos e artistas que costumam escutar, sendo a única exigência que o material escolhido tenha relação com as temáticas trabalhadas em sala de aula.

Por fim, caso os mapas mentais precisem ser construídos de forma manual, o professor devesse disponibilizar, ou solicitar que os estudantes tragam canetas coloridas, lápis de cor, giz de cera e outros materiais semelhantes, além de cartolina, para construir a versão final dos seus mapas mentais na semana seguinte.

Encontro 4: 2 Momentos (Aula) de 50 min. cada

O quarto encontro com a turma deve ser dedicado à confecção dos mapas mentais que, segundo Fenner (2017), trata-se de uma ferramenta poderosa de organização de informações que ocorrem de uma forma não linear, sendo elaborada em formato de teia, no qual a ideia principal é colocada no centro de uma folha de papel para dar maior visibilidade às ideias, descritas apenas com palavras-chave e ilustradas com imagens, ícones e muitas cores.

Primeiro momento: Inicialmente, o professor deve explicar o que é e como construir mapas mentais. Posteriormente, os estudantes devem ser divididos em seus respectivos grupos, determinados desde o primeiro encontro. Em seguida, o professor deve expor para toda a classe a escolha das músicas de cada grupo, concretizada virtualmente ao longo dos dias anteriores, por meio de interações com o grupo no *WhatsApp*, e distribuir as respectivas letras das músicas fotocopiadas para cada grupo.

Subsequentemente, os grupos devem ser orientados pelo professor a iniciar a construção dos seus mapas mentais, selecionando trechos das letras das suas músicas e correlacionando-os a conceitos e discussões a respeito do capitalismo, desenvolvidas anteriormente.

Caso haja um laboratório de informática na escola, com computadores em número suficiente para cada um dos grupos, o professor pode pré-instalar nos aparelhos e utilizar na aula o *software Xmind*, programa gratuito, de livre acesso e fácil uso, dedicado à construção de mapas mentais em formato digital. Caso esses recursos não estejam disponíveis, os grupos devem utilizar os materiais de papelaria solicitados ou disponibilizados, para construir seus mapas mentais.

Todo o processo deve ser acompanhado de perto pelo professor, que deve incentivar a participação de todos os estudantes na confecção do trabalho e orientar a seleção dos trechos das músicas e as conexões com os temas tratados anteriormente em sala de aula.

Caso os grupos não consigam finalizar a construção dos mapas mentais, devem ser motivados e oportunizados pelos professores, para serem concluído em momento posterior, com o intuito de serem apresentados quando solicitado pelo docente.

Encontro 5: 2 Momentos (Aula) de 50 min. cada

Por fim, o quinto encontro com a turma deve ser o de socialização dos trabalhos produzidos ao longo das aulas anteriores.

Primeiro momento: Antes da apresentação de cada grupo, a letra da respectiva música escolhida pela equipe deve ser exposta e a faixa musical reproduzida com auxílio do projetor e da caixa de som da escola, no caso de ausência desses recursos, os alunos podem ouvir a música em seus celulares.

Segundo momento: Cada grupo ficará responsável por expor seu mapa mental e explicar as correlações feitas entre os trechos das letras das suas músicas e os aspectos do capitalismo que a canção trata. Por fim, deve haver um momento para que a turma faça suas considerações sobre o andamento da atividade, sobre as dificuldades enfrentadas e aprendizados adquiridos ao longo do seu desenvolvimento.

3.1.8 Avaliação

A avaliação seguirá o entendimento de Campos (2022), e dar-se-á progressivamente ao longo da sequência didática, devendo ser diagnóstica, processual, reflexiva e contínua. Desse modo, a avaliação deverá ser centrada na participação dos alunos, ao longo das aulas, por meio da observação da interação nas atividades propostas: discussões, pesquisa da música, confecção dos mapas mentais e exposição do material produzido. O mais importante é perceber, principalmente no momento dos debates, se os estudantes realmente estão envolvidos e compreendendo as discussões colocadas pelo coletivo (Campos, 2022).

4 Considerações finais

Ainda são muito recorrentes, nas escolas brasileiras, aulas com caráter bancário, seguindo uma metodologia baseada na memorização, com

conteúdos descritivos, estritamente expositivos e vazias de criticidade, havendo a necessidade para a mudança desse cenário do repensar a formação inicial e continuada dos professores, bem como o acesso dos docentes a recursos didáticos que ajudem a promover a curiosidade, a criatividade e a criticidade dos alunos.

Nesse sentido, visando contribuir com a realização de práticas docentes que ajudem a transformar a sala de aula em um espaço que estimule a aprendizagem, reflexão e criticidade, o presente trabalho buscou apresentar uma proposta didática para aulas de Geografia, que exige poucos recursos materiais e que pode propiciar a motivação e o interesse de estudantes ao correlacionar os temas ligados ao Capitalismo com a música.

A sequência didática proposta pode ser aplicada em outros anos e séries da Educação Básica, devendo, para tanto, ser adequada à realidade de cada turma, por meio da escolha das músicas e do grau de complexidade dos debates conduzidos pelo(a) professor(a). Outra possibilidade é utilizar a estrutura da sequência didática apresentada para tratar de diferentes temáticas geográficas com o auxílio da música.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Gracilene Garcia; SANTOS SOBRINHO, Djanní Martinho dos; GARCIA, Tânia Cristina Meira; PEREIRA, Elaine Cristina de Medeiros. Explorando diferentes recursos didáticos no ensino de geografia: uma proposta para o ensino fundamental series iniciais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 5, 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47404>. Acesso em: 6 jun. 2023.

CALADO, Flaviana Moreira. O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 12-20, jan./jun., 2012.

CAMPOS, Fernanda Cristina de. A educação literária pela via estética, ética e política. *In: SANTOS, Neli Edite dos (org.)*. **Construindo uma educação antirracista**: reflexões, afetos e experiências. Curitiba: CRV, 2022, p. 95-108.

CASTRO, Armando Alexandre; RIBEIRO, Maria Teresa Franco. Música e desenvolvimento em Salvador (Bahia), à luz da geografia crítica e ecologia dos saberes. **PER MUSI – Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, n. 31, p. 235-257, jan./jun., 2015.

FENNER, Germano. **Mapas Mentais**: potencializando ideias. São Paulo: Brasport, 2017.

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MENDONÇA, Cledilson. A Música como Recurso de Ensino e Aprendizagem da Geografia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 1., n 2, p. 214-231, abr. 2017.

MUNIZ, Alexsandra. A música nas aulas de Geografia. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 80-94, jan./jun. 2012.

PEREIRA, Paula Fabichaki; SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg. Ensino de geografia: da decoreba á criticidade. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 8., 2023, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Centro de Convenções, 2023. p. 1-6. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88298>. Acesso em: 6 set. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Editora Record, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf. Acesso em: 6 fev. 2023.

SILVA, Daniel Eloi da; SOUSA, Daniel Gomes de. O papel do ensino de geografia no século XXI: desafios e perspectivas. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 7., 2020, online. **Anais** [...]. Online, 2020. p. 1-12. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA117_ID9450_05112021225012.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

SOUZA, Maria José Araújo. Sequências no ensino da matemática: retrospectiva histórica de Dewey a Fedathi. *In.: SOUSA, Francisco Edisom Eugenio de; et al. Sequência Fedathi: uma proposta para o ensino de matemática e ciências*. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 49-64. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47517/1/2013_lcapliv_mjasouza2.pdf. Acesso em: 6 set. 2023.

SOUZA, Marquessuel Dantas de. Geografia literatura e música: O simbolismo geográfico na arte. **Scribd** – Revista de Geografia (UFPE), Recife, v. 30, n. 1, p.103-147, jul. 2013.

SOUZA, Salete Eduardo de Souza. Uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 1., / JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4., Semana de Pedagogia da UEM, 13., Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2007. p. 111-114. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

VELLOSO, Telma Oliveira soares. A música no ensino de geografia: Uma ferramenta de ensino e aprendizagem. **Revista Ponto de vista**, Viçosa, v. 3, ano 20, n. 9, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br>. Acesso em: 25 jan. 2023.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CRIAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE GEOGRAFIA: uma experiência do PRP geografia na escola campo

*Julyana Costa Carvalho
Nathaly Elana Capitulino
André Felipe Alves
Jacqueline Praxedes de Almeida*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Para Bueno e Schein (2016, p. 2), “O trabalho com pesquisa em sala de aula é uma forma do professor e do aluno articularem-se num processo de busca e construção do conhecimento, por meio do questionamento, da formulação de argumentos e da comunicação entre os indivíduos”. Nessa perspectiva, Demo (2015, p. 7-8), afirma que: “[...] a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou mero contato entre professor e aluno”.

Nesse contexto, Albuquerque, Araújo e Andrade (2019) destacam que está entre as vantagens de educar pela pesquisa o desenvolvimento da autonomia, o fortalecimento da articulação entre teoria e prática e o incentivo à pesquisa científica, para a realização de novas descobertas. Mas, apesar dos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem gerados pela pesquisa, quando ela é assumida como princípio educativo, encontra nos professores, nos alunos e no contexto escolar alguns limites e resistências em função de um ensino tradicional ainda dominante (Demo, 1997).

Quando se trata dos professores, essa resistência está alicerçada, na maioria das vezes, em uma visão tradicional de formação docente, pautada em um reducionismo epistemológico academicista por considerar como importantes apenas os conhecimentos disciplinares acadêmicos, tanto das disciplinas específicas como das disciplinas das Ciências da Educação, sem considerar a importância dos saberes experienciais, importantes para a promoção de uma reflexão docente na/sobre a prática (Galiazzi; Moraes; Ramos, 2003; Tardif, 2014). Essa concepção de formação estabelece uma relação mecânica entre teoria e prática, que resulta em uma transmissão dos conteúdos trabalhados na academia, desconectados dos conhecimentos trabalhados nas disciplinas

pedagógicas e dos saberes específicos, construídos no trabalho cotidiano do professor (Galiuzzi; Moraes; Ramos, 2003; Tardif, 2014).

No caso dos alunos e do ambiente escolar, essa rejeição pode se dar pela ausência do contato e da oferta de uma proposta de ensino crítico, em que as intenções das ações orientam os processos de ensino e de aprendizagem. Para Galiuzzi, Moraes e Ramos (2003), a escola precisa dar prioridade à capacidade de pensar criticamente, considerando o professor um intelectual transformador, educador e ativista político e não como um mero transmissor de conhecimentos. Nesse contexto, Demo (2015, p. 9) ainda complementa afirmando que: “[...] a escola que somente se define como socializadora de conhecimentos, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução”.

Para Demo (1997), a pesquisa é condição básica para a promoção de uma educação emancipatória e para a geração do conhecimento inovador. Ainda para o autor, a pesquisa consiste em ler criticamente a realidade, significa também reconstruir processos e produtos específicos da aula, sendo exemplos de atitudes de pesquisa a construção de proposta pedagógica própria, a construção de materiais didáticos, o exercício de escrita com argumentos claros e fundamentados. Para educar pela pesquisa: “[...] é imprescindível assumir a aula como espaço coletivo de trabalho, em que professor e alunos são considerados parceiros de trabalho (Galiuzzi, Moraes e Ramos, 2003, p. 232), sendo, nessa perspectiva, o Laboratório Escolar um importante meio para promover e incentivar a educação pautada pela pesquisa, já que se constituem como espaços fundamentais para a promoção de diálogo no ambiente escolar.

O trabalho realizado nos laboratórios de ensino pressupõe a investigação de fenômenos, elaboração de ideias, execução de atividades, criatividade científica e artística, sendo estas e outras práticas de ensino baseadas no trabalho coletivo e colaborativo. Nesse sentido, os espaços destinados aos laboratórios de ensino, no ambiente escolar, têm potencial, segundo Freire (2005), para aliar a palavra e a práxis, a ação e a reflexão.

Diante do exposto, o espaço dos laboratórios de ensino, em especial o laboratório de ensino de Geografia, constitui-se como eixo central para uma educação para a liberdade, para crítica e para a reflexão, oposta à tradicional e vigente educação bancária. Esta última que possui, como aponta Freire, a noção de que “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2005 p. 66).

Nesse sentido, diante da importância do laboratório como um espaço que possibilita uma ação educativa voltada para a pesquisa, o preceptor e os residentes do Programa de Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Geografia, iniciaram, em uma das escolas campo do ciclo 2022-2024, um importante trabalho de criação e organização de um espaço dedicado ao ensino de Geografia.

Diante do exposto, objetiva-se apresentar neste capítulo, o processo de criação do Laboratório de Ensino de Geografia na escola campo Theotônio Vilela Brandão, situada na cidade de Maceió.

1. O laboratório escolar: importância, desafios e possibilidades na Educação Básica

Quando se fala em laboratório, no senso comum, tem-se a ideia de experiências com misturas explosivas em tubos de ensaios, instrumentos e materiais delicados, entre outros, mas, na prática, não é bem assim. Conforme Botton (2006), o laboratório é um local onde ocorre um conjunto de atividades didático-experimentais, que pode ser em uma sala de aula ou qualquer ambiente que disponibilize a oportunidade de desenvolver as atividades de experimentação para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. É, portanto, um espaço designado à investigação e à experimentação, provocando a interação e a reflexão do educando sobre a realidade, instigando seu aprendizado.

O laboratório possui diversas finalidades, entre as quais estão as de desenvolver ações e procedimentos didáticos, fugindo do objetivo de apenas observar organismos em microscópios ou misturar reagentes químicos. Desenvolver as práticas de laboratório de maneira adequada, isto é, utilizar a experiência relacionada à teoria como recurso didático, proporciona uma investigação proveitosa para os discentes. Dessa forma, abre uma outra visão para o aluno e demonstra que esse tipo de vivência é diferente do modelo da sala de aula convencional (Cruz, 2007).

Segundo Cruz (2007), no laboratório, o centro de atenções é o experimento, não o professor e, por esse motivo, a estrutura do laboratório é organizada de maneira diferente à da sala de aula em seu formato convencional – alunos sentados em cadeiras voltadas de frente para o quadro e o professor como sendo aquele que age ativamente na transmissão do conhecimento. Nas atividades laboratoriais, as mesas e as cadeiras são organizadas de maneira que estimule a interação entre os próprios alunos com o professor, em grupos ou individualmente. Ainda segundo a autora, faz-se necessário que o laboratório possua instalações adequadas e materiais apropriados para as atividades a serem realizadas de forma segura (Cruz, 2007).

O professor possui um papel de construir saberes, bem como de buscar métodos concretos e eficazes para enfrentar os desafios encontrados no processo de ensino e de aprendizagem (Silva; Mendes, 2020). Mesmo que o ambiente do laboratório seja essencial e importante para as experiências e práticas dos discentes, não existe uma necessidade de haver este espaço físico em específico, como exemplo uma sala específica, para que as atividades

laboratoriais sejam realizadas. Se o professor fizer uso de equipamentos que possam ser transportados de maneira segura, isso possibilitaria que determinadas atividades fossem realizadas tanto no ambiente da sala de aula convencional, quanto em algum ambiente ao ar livre.

Segundo Silva e Mendes (2020), o professor é responsável por mediar a construção de ideias e saberes científicos do discente nas atividades práticas e uso do laboratório. Os autores pontuam que as atividades práticas, tanto em sala de aula, quanto em laboratório, são essenciais para o aprendizado e permitem que o aluno discuta acerca de suas hipóteses previamente elaboradas (Silva; Mendes, 2020). Assim, Silva e Mendes (2020) destacam a relevância de uma atividade prática pedagógica em que o professor possa estruturar objetivos bem definidos para trazer elementos que provoquem questionamento e despertem a curiosidade e o interesse, possibilitando maior interação entre os alunos e entre estes e o problema pesquisado, estimulando a formulação de questões, o diagnóstico e a proposição de soluções para problemas reais. Tudo isso mediado pelo professor.

2. Da teoria à prática: contribuições do laboratório de ensino de Geografia para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação do aluno pesquisador

Os educadores falam muito do professor pesquisador, mas pouco se fala de como tornar um aluno pesquisador. Segundo Rodrigues e Freire (2022), é grande a necessidade de formar mais alunos protagonistas de seu próprio aprendizado, aptos a desenvolver pesquisas cujos resultados tragam significância a processos que fazem parte do seu cotidiano, transformando-os em cidadãos críticos. O laboratório de Geografia tem por objetivo despertar no estudante a vontade de entender na prática os conteúdos, informações e conhecimentos observados e compartilhados em sala de aula de forma teórica.

Peixoto (2014, p. 11) questiona: “é possível elaborar atividades criativas que possam prender a atenção dos alunos, sem deixar de aplicar os conteúdos curriculares e nem deixar de lado o uso do livro didático?”. O laboratório de Geografia formaliza-se como uma resposta pertinente à essa pergunta, bem como ao questionamento de como instigar os alunos a se engajarem com a disciplina, haja vista que uma parcela significativa dos alunos ainda não possui real dimensão dos saberes que essa área do conhecimento abarca. Um laboratório pode possuir um acervo de documentos, voltados à Geografia humana, amostras de solos e rochas para aulas práticas de Geografia física, dentre outros materiais que podem auxiliar no entendimento dos conteúdos contido nos livros didáticos, além de outras ações que poderão ser praticadas pelos alunos com o auxílio do professor.

Assim, no caso da Geografia Escolar, a existência de espaços para atividades de experimentação científica é de grande importância para a mediação de seus conteúdos, uma vez que os assuntos da Geografia são observáveis a partir da análise direta dos fenômenos humanos e naturais. Assim, a presença desses espaços nas escolas os tornam dispositivos frutíferos para o trabalho dos educadores, que, através deles, podem produzir efeitos significativos na aprendizagem dos estudantes, estimulando a relação teoria e prática. Relação essa que transpõe as limitações que a lousa, o giz e o próprio livro didático possuem.

Analisando por essa ótica, seria importante que todas as escolas contassem com um espaço/laboratório destinado a assuntos estudados pela Geografia, mas essa ainda é uma realidade distante para as escolas, principalmente para a Rede Pública Estadual de Alagoas. Diante disso, pode-se afirmar que instituir o laboratório de Geografia em uma escola pública é um grande passo, seja para motivar os alunos a conhecerem as diversas abordagens e aplicações da Geografia no cotidiano, seja para motivar a prática da pesquisa.

Segundo Ulhôa (2008), uma das críticas que se tem feito à escola tradicional é a de estar se limitando a formar alunos para dominar determinados conteúdos e não alunos que saibam pensar, refletir, propor soluções sobre problemas e questões atuais, trabalhar e cooperar uns com os outros. Assim, a existência de um laboratório voltado para as aulas de Geografia pode contribuir para o estímulo à pesquisa e para a formação de cidadãos críticos e atuantes socialmente.

3. Criando o laboratório de ensino de Geografia em uma escola pública de Maceió

A ausência da realização de atividades práticas nas escolas estaduais de Alagoas está principalmente relacionada a problemas estruturais, de políticas públicas e também da própria cultura escolar, que, em muitos casos, ainda está inserida em um ideário de que as escolas são ambientes com o único objetivo, o de reproduzir conhecimentos, fazendo com que esses espaços, na maioria das vezes, estejam esvaziados de criatividade, curiosidade e inovação.

Quando a proposta do Laboratório de Geografia foi pensada pelo professor preceptor na escola campo, onde se desenvolveram as ações do Programa de Residência Pedagógica do curso de Geografia no ciclo 2022-2024, a intenção inicial era construir uma mapoteca itinerante, sendo essa um móvel que acomodasse um acervo de mapas e outros materiais didáticos para as aulas de Geografia. Essa primeira ideia teve como objetivo oportunizar aos alunos o acesso e o contato com esses materiais, como uma forma de facilitar a compreensão dos assuntos de Geografia mediados em sala de aula. Posteriormente,

com a viabilidade de uso de um espaço físico na escola campo, a ideia foi modificada para que o Laboratório fosse montado em um ambiente que propiciasse aos alunos a oportunidade de explorar e apreender os conteúdos geográficos de uma maneira mais lúdica e significativa.

O objetivo de criação de um Laboratório de Geografia na escola campo foi o de criar um espaço adequado e equipado para realizar atividades práticas relacionadas aos conteúdos vistos em sala de aula, considerando as significativas contribuições que um espaço com essa finalidade pode agregar para o aprendizado dos alunos, já que oportuniza aos discentes fazer observações, experimentos, coleta de dados, manipular materiais e fazer análises de resultados. Dessa forma, o processo de criação do Laboratório despertou o interesse dos residentes, bem como envolveu algumas etapas para a materialização desse ambiente.

3.1 Planejando a criação do laboratório de ensino de Geografia

3.1.1 Escolhendo o espaço físico

Para a criação do Laboratório, foi realizado um diálogo com a equipe pedagógica e a direção da escola campo, no intuito de obter a aprovação da proposta e assim poder sondar o espaço físico para selecionar o melhor local para implantar o laboratório. Após a aceitação, a direção propôs, diante da ausência de um lugar para abrigar o laboratório de Geografia, que esse pudesse ser compartilhado com o Laboratório de Ciências, sendo cedido um espaço para a Geografia em uma parte da sala. A proposta foi aceita e o espaço cedido foi limpo e organizado pelos residentes e preceptor (Figura 1, 2 e 3).

Figura 1 – Espaço do futuro Laboratório de Geografia antes da limpeza.



Fonte: Acervo do programa (2023).

Figura 2 – Espaço do futuro Laboratório de Geografia depois da limpeza.



Fonte: Acervo do programa (2023).

Figura 3 – Espaço do futuro Laboratório de Geografia, depois do início de organização, e as residentes responsáveis pelo processo.



Fonte: Acervo do programa (2023).

Com o objetivo de mostrar à gestão da escola (direção e colegiado) como ficaria o resultado final do espaço cedido, bem como para terem uma noção de como ficaria o laboratório depois de concluído, foi utilizado o aplicativo *Room Planner* (Figura 4) que cria espaços 2D e 3D para idealizar a organização do espaço destinado ao Laboratório.

Figura 4 – Esboço do Laboratório criado com o App *Room Planner*.



Fonte: Acervo do programa (2023).

O espaço compartilhado, além de ter sido uma novidade na escola, também foi importante para as disciplinas envolvidas, visto que poderia gerar

oportunidades para expandir os horizontes e construir projetos interdisciplinares com os alunos.

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar na escola serve para estabelecer mais diálogo entre os professores, para que possam elaborar pesquisas direcionadas aos conteúdos curriculares, independentes da disciplina, e refletir sobre determinado tema com atividades e contribuições de cada uma delas (Silva, 2019). Dessa forma, o espaço compartilhado no Laboratório pode ser utilizado pelos professores para instigar assuntos desafiadores que aumentem as possibilidades de os alunos desenvolverem suas inteligências e habilidades.

Para organização do Laboratório de Ensino de Geografia, tanto no aspecto conceitual como no aspecto material, foram levadas em consideração as limitações do espaço físico e disponibilidade de recursos para a viabilização do projeto. Assim, o plano inicial buscou trabalhar com sua elaboração a partir de dois eixos principais: 1. Geografia e sociedade; 2. Geografia de meio ambiente. A partir destes dois eixos principais, tanto o espaço físico como os recursos materiais já existentes e aqueles que forem sendo adquiridos futuramente, levarão em consideração essa organização.

Um terceiro eixo de atuação, Geografia em ambientes digitais, também está no horizonte das aplicações do Laboratório de Ensino de Geografia e será implementado na medida em que os dois primeiros eixos estiverem devidamente consolidados e também de acordo com a disponibilidade da escola campo para a aquisição de recursos que possibilitem sua implementação, como por exemplo, computadores de mesa, programas licenciados de Sistemas de Informação Geográfica (SIGs), jogos licenciados com aplicação para a Geografia, equipamentos de sensoriamentos remoto e coleta de dados (GPSs, anemômetros, termômetros, estações meteorológicas, entre outros).

Essa organização em eixos temáticos tem como objetivo facilitar os trabalhos interdisciplinares com outras áreas do conhecimento e organizar o espaço físico compartilhado com o laboratório de Ciências. Nesse sentido, destacar e distinguir os eixos temáticos e as particularidades do Laboratório de Ensino de Geografia explicam e justificam sua implementação na escola-campo.

3.1.2 Levantamento e catalogação dos materiais didáticos de Geografia já disponíveis na escola

Para Cruz (2007), faz-se necessário que um laboratório possua instalações adequadas e materiais próprios para que as atividades possam ser desenvolvidas com êxito. Portanto, foi realizado um levantamento dos materiais didáticos de Geografia disponíveis na escola para que fosse realizada a catalogação, bem como elaboração de uma lista de materiais a serem solicitados à escola.

No processo de realização do levantamento do equipamento existente, foi constatado que escola possuía carência de materiais de Geografia. Na biblioteca, havia apenas um atlas escolar de Alagoas do ano de 2007 (estudo geo-histórico e cultural) e cerca de 36 mapas, sem datas e sem identificação de atualização. Destes, apenas 22 são relativos à Geografia, os outros são direcionados a conteúdos de História.

3.2 Processo de criação do laboratório

3.2.1 Criando o acervo do laboratório

A segunda etapa do plano de elaboração e implementação do Laboratório de Ensino de Geografia foi construir o acervo. Para compor o acervo, além dos mapas já disponíveis na escola, a equipe organizou um espaço com amostras de rochas e minerais (Figura 5) que foram cedidos pelo Laboratório de Geografia Física Aplicada do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), bem como perfis de solos, (Figura 6), doados pelos supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Denis Rocha Calazans e um espaço lúdico com atividades e jogos que podem ser utilizados como complemento das aulas.

Figura 5 – Amostras de rochas e minerais cedidas pelo IGDEMA.



Fonte: Acervo do Laboratório GeoNautas (2023).

Figura 6 – Processo de identificação dos perfis de solo doados



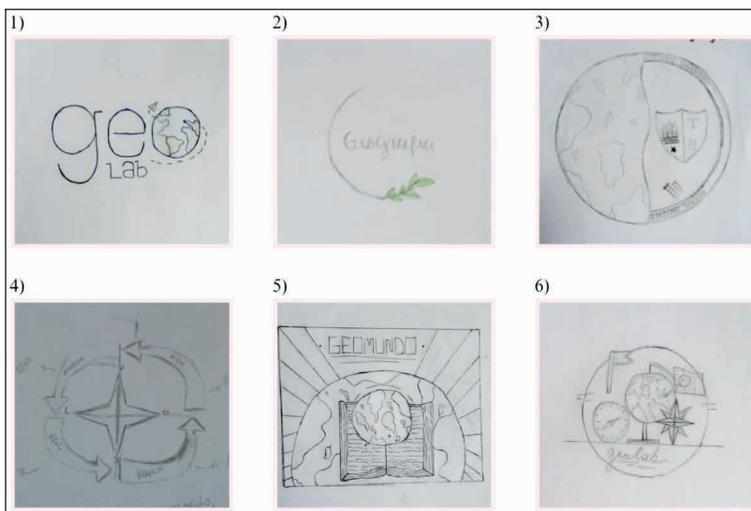
Fonte: Acervo do programa (2023).

3.2.3 Mobilizando a comunidade discente para a criação da logomarca

Como forma de mobilizar a escola no processo de criação do Laboratório e criar vínculo com esse novo ambiente, foi solicitado, pelos residentes e preceptor, que os alunos do 1º ano criassem uma Logomarca e um nome para o Laboratório. Para isso, foi utilizado o tempo de uma aula para o processo de criação e foram distribuídas folhas de papel A4, nas quais eles poderiam expressar suas ideias.

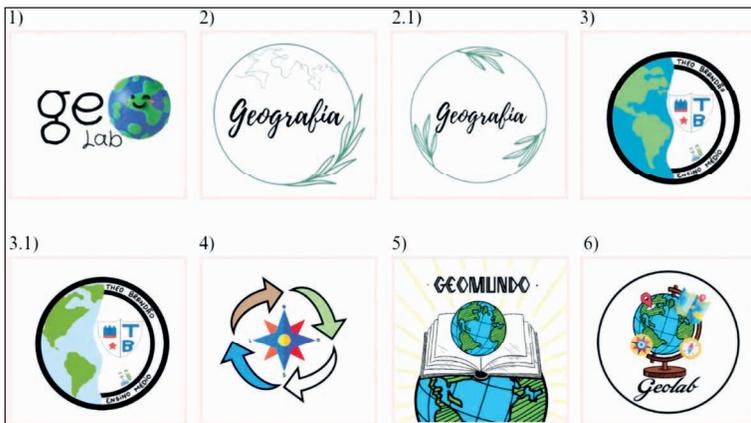
Foram produzidas 6 logomarcas pelos alunos, (Figura 7), que posteriormente foram digitalizadas, inseridas e editadas no aplicativo *Canva* (Figura 8). Após essa etapa, o material foi organizado no *Google Forms* para mobilizar a votação da comunidade discente, equipe diretiva e pedagógica da escola campo e os demais residentes integrantes do Programa.

Figura 7 – Esboços da logomarca feita pelos alunos



Fonte: Acervo do programa (2023).

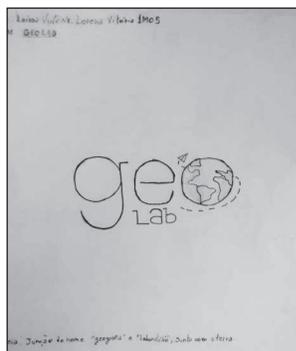
Figura 8 – Esboços da logomarca feita pelos alunos editadas no Canva



Fonte: Acervo do programa (2023).

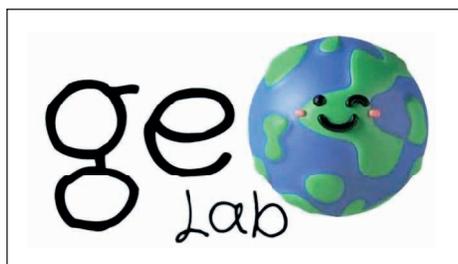
Nesse processo, também foi solicitado aos alunos que pensassem nomes para o Laboratório, os nomes sugeridos foram: GeoNautas, GeoXplorer, GeoMundo, GeoPuzzle, GeoSapiens e Clube de Estudos Geográficos. A votação do nome e da Logomarca ocorreu por meio do *Google* formulário, aberto para respostas durante o período de 24h, para que os estudantes, residentes e equipe pedagógica da escola pudessem escolher suas opções de voto. Foram recolhidos 39 votos, sendo o nome ganhador GeoNautas e a Logomarca elaborada pelas alunas Laissa Victória e Lorena Vitória, da turma 1M05 (Figuras 9 e 10).

Figura 9 – Esboço da logomarca feita pelas alunas Laíssa Victória e Lorena Vitória



Fonte: Acervo do programa (2023).

Figura 10 – Logomarca feita pelas alunas Laíssa Victória e Lorena Vitória editada no Canva



Fonte: Acervo do programa (2023).

Após esse processo inicial, com as principais etapas concluídas para estabelecer a base do Laboratório de Geografia, espera-se que a ação desperte o interesse e a criatividade dos demais professores da escola para a construção do acervo e para o desenvolvimento de projetos que marquem a presença da ciência geográfica na escola, assim como a realização de atividades interdisciplinares. A iniciativa do Laboratório de Geografia pode ser vista como um começo para outras ações pedagógicas que possam contribuir para o contínuo crescimento de um ambiente educativo.

4. Considerações finais

Promover uma educação voltada para a pesquisa, na qual o professor sai da postura de transmissor do conhecimento para assumir a atitude de orientador, definindo-se como alguém que, tendo produção própria, motiva o aluno a produzir também, faz-se premente para que possamos ter alunos autônomos, motivados para o criar e aprender, críticos e questionadores. Para tanto, há a necessidade de que cursos de formação, bem como escolas, locais de atuação profissional dos professores, saiam da posição de repassadores de conhecimento e se transformem em locais que estimulem o pensar e a investigação.

Nas escolas, os laboratórios podem ser os espaços que ajudam a aflorar a curiosidade e a estimular o interesse pela descoberta, além de possibilitar a integração com outros professores através de uma ação educativa interdisciplinar.

Diante da necessidade da promoção de uma educação que esteja voltada para a pesquisa e para uma ação interdisciplinar, os residentes do PRP Geografia, juntamente com o preceptor, iniciaram o processo de construção do Laboratório de Geografia na escola campo, tendo a intenção de que esse espaço possa crescer e ser um estímulo para promover ações educativas, para que professores e alunos possam ser construtores do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rosângela Maria; ARAÚJO, Marcus Vinícius dos Santos, ANDRADE, Wendel Melo. Educar pela pesquisa: Relato de uma experiência. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 4, n. 8, p. 71-78, 2019.

BOTTON, Elis Ângela. **Laboratório experimental de Geografia na educação de jovens e adultos**. Monografia (Especialização em Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2006.

BUENO, Jaciara Brizolla Moraes; SCHEIN, Zenar Pedro. Educar pela pesquisa: prática de construção e reconstrução do conhecimento científico. *In.*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2016, Taquara. **Anais [...]**. Taquara: Centro de Eventos Faccat, 2016. p. 1-12. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/EDUCAR%20PELA%20PESQUISA_1.pdf. Acesso em: 7 out. 2023.

CRUZ, Joelma Bomfim da. **Laboratórios**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educar**, Curitiba, n. 21, p. 227-241. 2003.

PEIXOTO, Luís Mangueira. **Cartografia de saberes**: Laboratório de Geografia Escolar, uma experiência na Escola Estadual Professor Pedro Augusto Porto Caminha (PB). Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação a Distância, 2014.

RODRIGUES, Christianne Sâmya Lins; FREIRE, Laís Rocha. O estudante pesquisador no ensino médio. *In.*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2022, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize

Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89716>. Acesso em: 8 out. 2023.

SILVA, Camila Rosa da. Interdisciplinaridade: conceito, origem e prática. **Revista Artigos.Com**, São Paulo, v. 3, p. 1-6, jun. 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1107/478>. Acesso em: 8 out. 2023.

SILVA, Sérgio Luiz da. MENDES, Ivanise. Aprendizagem Significativa: A importância do uso do laboratório nas aulas de Ciências no Ensino Fundamental. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo. ano 5, v. 19, ed.11, p. 169-183, out/nov. 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ULHÔA, Eliana *et al.* A formação do aluno pesquisador. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 25-29, maio/ago. 2008.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE SOLO NAS AULAS DE GEOGRAFIA

*Yasmin Oliveira da Silva Tenório
Denis Rocha Calazans*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A Geografia é a ciência responsável por fazer a mediação entre natureza e sociedade, trabalhando aspectos físicos, humanos e a dinâmica que acontece entre estes, ou seja, estuda a interação da sociedade com o meio e destas entre si de maneira indissociada. Segundo Ramos (2012), o ensino da Geografia possibilita a construção da compreensão da relação entre homem e meio, podendo, assim, explicar a sociedade e a organização desta no espaço. Para a melhor compreensão da organização do espaço geográfico, faz-se necessária a construção e o desenvolvimento de metodologias que auxiliem no ensino da Geografia na Educação Básica, que, por muitas vezes, é abordada de maneira mnemônica, dificultando o processo de aprendizagem e criando rejeição dos alunos em relação à ciência geográfica.

Um dos conteúdos, que por muitas vezes é abordado de maneira superficial e sem a devida importância, é solo. O ensino de solo, tradicionalmente, está inserido na abordagem da Geografia Física e, muitas vezes, é ensinado apenas o aspecto morfológico desse recurso natural, ou seja, apenas suas características físicas, sem adentrar em aspectos do uso, da conservação e dos impactos causados pela atividade antrópica. Além disso, esse tema, muitas vezes, é tratado de maneira abstrata, descontextualizada da realidade do aluno, prejudicando o processo de aprendizagem. Diante do exposto, neste trabalho, é utilizado o conceito de que “o solo é a base para produção de alimentos, fibras, biocombustíveis e matérias-primas, e faz a conexão entre o clima e os ciclos biogeoquímicos, sustenta a biodiversidade, e desempenha papel importante na capacidade dos ecossistemas de fornecer serviços ambientais” (Bernardi, 2022, p. 9).

Nesse sentido, o solo é tido como a camada próxima à superfície que apresenta diferentes graus de fertilidade, portanto, fundamental para existência da vida, pois está na base de vários ciclos biológicos, daí a importância de ser estudado na Educação Básica.

De acordo com Campos, Marinho e Reinaldo (2019, p.168), “[...] na maioria das vezes o conteúdo de solo é visto como difícil de ser ensinado,

seja pela falta de domínio do professor sobre o conteúdo, seja pela ausência de suportes que permitam ao professor ministrar o conteúdo com maior propriedade, a exemplo dos recursos didáticos.” Uma abordagem tradicional desta temática dificulta o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o chato e cansativo, tanto para os alunos quanto para o professor.

Nesse contexto, o presente capítulo relata a experiência da aplicação do Projeto Solo, que consistiu na construção de perfis de solo através de maquetes pelos próprios alunos, associando aspectos teóricos à prática. O projeto foi realizado por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Geografia, na escola campo, em duas turmas de 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado, com o objetivo de tornar o conteúdo de solo significativo, através da aplicação de uma estratégia de ensino-aprendizagem em que o aluno se torna construtor do seu próprio conhecimento.

1. Ensino de solo nas aulas de Geografia no Ensino Médio

A Geografia, por se tratar de uma ciência espacial, abarca diversas temáticas em suas análises, dentre elas o estudo dos solos. Esse tema, por permear outras áreas do conhecimento, exige uma abordagem multidisciplinar, trabalhando aspectos da química, da física e da biologia, entre outras ciências. Para a Geografia promover uma aprendizagem significativa, o estudo dos solos não deve se circunscrever a uma abordagem tradicional da Geografia Física, mas ampliar as possibilidades de análise e múltiplas visões sobre o mesmo tema, inserindo, nesse contexto, aspectos voltados para a economia, sociedade, família, energia, disponibilidade de água, preservação, conservação etc., possibilitando abordagens diferentes, plurais e conectadas com a dinâmica social de apropriação desse recurso.

Assim, devido às potencialidades do estudo da temática solo, é necessário que as abordagens em sala de aula aproximem os alunos da sua realidade e, preferencialmente, proporcionem a relação entre teoria e prática, pois, para compreender a teoria, é preciso experienciá-la (Freire, 2013).

Os temas trabalhados pela Geografia exigem do professor uma abordagem que, inicialmente, instrumentalize os alunos para que possam compreender a complexidade do assunto abordado. Mas essa não é uma tarefa fácil, pois, ao se tratar de crianças e adolescentes, as abordagens devem ser diversificadas e, preferencialmente, lúdicas, já que assim poderão despertar nos alunos o interesse por aprender. Segundo Falconi (2004, p.25), “[...] para fazer com que os alunos compreendam os fenômenos naturais e suas transformações, o professor deve criar situações interessantes de modo que se articulem os conhecimentos prévios aos conceitos construídos a fim de sistematizá-los [...]”.

Uma forma interessante de o professor dinamizar as suas aulas é a produção de materiais didáticos sobre solo. Nesse aspecto, a partir de uma abordagem multidisciplinar, em conjunto com o uso de ferramentas didáticas, o estudo de solos poderá despertar um maior interesse nos alunos, resultando em um maior entendimento do papel e das funções que esse recurso exerce no meio-ambiente e na sociedade, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência ambiental (Lima; Lima; Melo, 2007).

Contudo, é importante que essas ferramentas didáticas estejam adequadas à faixa etária, atreladas aos conteúdos e ao tipo de abordagem que se propõe, além de que, a escola e o professor devem possibilitar as condições mínimas necessárias à realização das atividades. Quando se compara a maneira em que o conteúdo de solo é tratado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nota-se uma diferença significativa, tanto em sua abordagem quanto nos conhecimentos trabalhados. Tradicionalmente, nas séries iniciais, o solo é tratado a partir de uma abordagem funcional, mostrando a sua utilidade e alguns aspectos de sua morfologia, já no Ensino Médio, a abordagem tende a ser acrescida de uma maior criticidade, abordando processos de uso e de conservação, impactos ambientais e seus efeitos no futuro da humanidade (Muggler; Sobrinho; Machado, 2006). No entanto, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse arranjo vem sofrendo alterações.

Os conteúdos de solo abordados no Ensino Médio, associados às Ciências Humanas e suas Tecnologias, conforme os parâmetros da BNCC, estão atrelados à competência específica 3, que busca

analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018, p. 574).

Desse modo, nota-se que o conteúdo de solo no Ensino Médio não é apresentado de maneira específica, a exemplo de suas principais características: morfologia, origem etc., mas sim de maneira contextualizada, sendo sugerida uma abordagem multidisciplinar, principalmente dentro de duas temáticas: usos dos solos e impactos socioambientais.

De acordo com Falconi (2004, p.30), “a Geografia tem o papel de levar os alunos a construir competências, que lhes permitam analisar o real, identificando causas, consequências, intensidades, heterogeneidades dos fenômenos configurados em cada sociedade e, de espacializá-los.” Assim, a produção de materiais didáticos, levando em consideração a faixa etária,

o conteúdo solo e as diversas abordagens deste tema possibilitam não só a construção de competências, mas também a transformação da percepção dos alunos quanto à Geografia.

Destacar a importância desse recurso, nas aulas de Geografia, a partir da construção de materiais didáticos e de discussões a respeito do tema, é o primeiro passo para a conscientização das pessoas sobre a importância do solo em sua vida e para a construção de uma consciência que possa promover ações sustentáveis. De acordo com Souza e Loch (2016, p.16), “o solo é um componente fundamental do ecossistema terrestre pois, além de ser a base de sustentação utilizado pelas plantas para o seu crescimento e disseminação, fornecendo água, ar e nutrientes [...]” também é responsável pela ciclagem dos nutrientes, contribuindo de maneira fundamental com a formação dos aquíferos. Segundo Muggler, Sobrinho e Machado (2006, p. 736):

A Educação em Solos tem como objetivo geral criar, desenvolver e consolidar a sensibilização de todos em relação ao solo e promover o interesse para sua conservação, uso e ocupação sustentáveis. Com a Educação em Solos, busca-se construir uma consciência pedológica que, por sua vez, possa resultar na ampliação da percepção e da consciência ambiental.

Segundo Souza e Loch (2016), o estudo científico do solo em conjunto com a divulgação de informações sobre a importância deste componente natural para a sociedade são ações basilares para proteção e conservação desse recurso tão essencial para o homem. Ainda de acordo com Souza e Loch (2016, p. 17), “A população em geral desconhece a importância do solo, o que contribui para ampliar processos que levam à sua alteração e degradação.” Uma maneira de conscientizar a população da importância desse recurso é a partir da construção de uma educação ambiental.

Tendo em vista a necessidade de se trabalhar o conteúdo solo a partir de uma perspectiva de conscientização ambiental, faz-se necessária a construção de meios, com os quais seja possível uma imersão do aluno em atividades empíricas, instigando a compreensão da importância deste recurso para as dinâmicas que cercam a vida na superfície terrestre. Uma dessas formas é a partir da construção de materiais didáticos.

2. Produção de materiais didáticos para o ensino de Geografia

Um dos principais objetivos e desafios da Geografia escolar é a formação de cidadãos críticos. Para Kaercher (1996), a Geografia é uma ciência como as demais, que tem sua própria linguagem, e para uma aprendizagem efetiva é necessária uma alfabetização geográfica, para que, a partir daí, o aluno seja

capaz não somente de se apropriar do vocabulário da ciência, mas também da leitura e compreensão do espaço geográfico.

Em consonância a isso, Ramos (2012, p. 9) pontua que é papel do “[...] ensino de Geografia contribuir para o desenvolvimento de habilidades, como observar, descrever, analisar, orientar-se, argumentar, entre outros; portanto, é necessário que o educador esteja preparado para estimular, auxiliar o aluno a desenvolver tais habilidades práticas.” Todavia, em decorrência de um ensino que por muitas vezes ainda é tradicional e conteudista, a Geografia é vista por boa parte dos estudantes como uma disciplina decorativa e chata. Além disso, segundo Souza e Juliasz (2020 *apud* Souza, 2021) a Geografia Tradicional, por ter grande influência do positivismo, baseia-se na neutralidade do conhecimento, métodos de observação e classificação sem nenhum aprofundamento crítico, no historicismo lógico e na posição de um docente centralizado como detentor do conhecimento. Assim, tal ensino impossibilita não somente a aprendizagem significativa do estudante, mas também a construção de futuros cidadãos críticos e questionadores, o que impõe uma necessidade premente de mudar, inovar, modernizar a forma como essa ciência é ensinada.

Uma das formas de promover uma aprendizagem significativa é através do uso de recursos didáticos que visem o aluno como participante e construtor ativo do processo de aprendizagem. De acordo com Castoldi e Polinarski (2009), a utilização de materiais didáticos pode preencher os espaços vazios, que normalmente são deixados pelo ensino tradicional, além de proporcionar uma abordagem diferenciada do conteúdo, permitindo a participação dos educandos no processo de aprendizagem.

De acordo com Fiscarelli (2007 p.1), “Fazer uso de um material em sala de aula, de forma a tornar o processo de ensino aprendizagem mais concreto, menos verbalístico, mais eficaz e eficiente é uma preocupação que tem acompanhado a educação brasileira ao longo de sua história.” A mesma autora entende como material didático qualquer material que o professor utilize em sala, como giz, lousa, piloto, o próprio livro didático, textos impressos, *data-show*, vídeos etc. Assim, compreende-se que o material, por mais atraente que seja, não tornará a aula mais atrativa nem o conteúdo diferenciado por si só, é preciso, antes de tudo, que o docente esteja apto para isso. Segundo Souza (2021, p. 59), os materiais didáticos “São um elemento fundamental no ensino, mas não o único, já que não basta saber geografia para se ensinar geografia. Isso significa que os conhecimentos específicos se articulam com os conhecimentos didático-pedagógicos [...] e com os saberes da experiência.” Desse modo, o conhecimento geográfico articulado com o conhecimento didático-pedagógico, possibilita a construção de uma aprendizagem mais significativa.

O uso de recursos didáticos, seja mapas, globos terrestres, jogos, filmes, músicas, mostruário de rochas, minerais e solos ou até mesmo a criação de materiais pelos próprios alunos proporciona uma participação maior dos

estudantes durante as aulas. Visto que aulas expositivas podem não ser o suficiente para despertar o interesse dos educandos, tornando a aula um processo cansativo, tanto para o aluno como para o próprio professor.

De acordo com Castoldi e Polinarski (2009, p. 689), “uma aula aliada a recursos didático-pedagógicos torna-se mais motivadora e menos cansativa, quando comparada com a aula expositiva tradicional, normalmente utilizada nas salas de aula do Ensino Fundamental, Médio e até Superior. Segundo Fiscarelli (2007), os materiais didáticos permitem uma aula mais dinâmica, despertando o interesse dos alunos na aula, facilitando assim, a aprendizagem. Diante disso, é importante que, sempre que possível, haja uma maior utilização de materiais didáticos nas aulas, para que o processo de aprendizagem seja mais divertido, diferenciado, atrativo e significativo.

A produção de materiais didáticos pelos alunos possibilita que eles se tornem protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Mas, para que o educando se sinta parte do processo de construção do material, é necessário, sobretudo, uma boa preparação teórica e uma boa condução do processo por parte do professor. Segundo Brandão e Mello (2013, p. 85): “É de suma importância criar atitude de ouvir o aluno, como ponto de partida para a coleta de conteúdos e da instigação da procura do conhecimento pelos discentes.” Além disso, é preciso que o professor compreenda e considere as práticas sociais do cotidiano dos alunos. Dessa maneira, além de transformar o aluno em protagonista do processo de ensino e aprendizagem, também aproxima o conteúdo de sua realidade. Uma das formas de inserir os alunos no protagonismo da aprendizagem é a produção esquemática de perfis de solo, através de maquetes, por exemplo.

Levando em consideração que a pedologia, ciência que estuda o solo, aborda um tema complexo, a elaboração de recursos didáticos tem sido eficiente no processo de ensino-aprendizagem do solo (Silva; Silva; Miyazaki, 2015). Assim, atrelando o conhecimento específico com o didático-pedagógico, o docente poderá abordar o conteúdo de maneira diversa, algumas delas são: o uso de amostras de diferentes tipos de solo, a argila para explicar as texturas que um solo pode ter, representar alguns tipos de solos através da construção de maquetes de perfis de solos, por exemplo. Desse modo, é fundamental que mais professores passem a utilizar em suas aulas diversos materiais didáticos, tendo em vista a importância e a eficiência destes, quando usados de maneira correta. Assim, de acordo com Silva Filho *et al.* (2019, p. 354):

Ações educativas e inovadoras, que possam promover o conhecimento em solos, são fundamentais para conscientizar a sociedade em relação à importância deste recurso finito. A elaboração de materiais didáticos que sejam utilizados para divulgação desta ciência são ferramentas importantes na disseminação destes conhecimentos. [...] quando são envolvidos recursos

didáticos no ensino de solos os resultados são bem mais significativos na aprendizagem dos alunos. Estes recursos didáticos remetem os aprendizes a uma vivência prática.

Diante da importância de se trabalhar o tema solo e da necessidade de promover um aprendizado significativo, o PIBID Geografia desenvolveu um projeto voltado para a construção de maquetes de perfis de solo com alunos de 1º ano do Ensino Médio Técnico Integrado da escola campo, visando o protagonismo dos alunos frente ao conteúdo, tornando-os parte do processo de ensino-aprendizagem, além de produzir materiais didáticos que podem ser utilizados futuramente em sala de aula por qualquer professor da escola campo. O Projeto Solos teve o propósito de tornar a aprendizagem significativa e prazerosa não só para os alunos, mas também para os professores.

3. Produzindo maquetes de perfis de solo com alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado

O Projeto Solos surge de uma proposta de trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Geografia, com o intuito de tornar o ensino e a aprendizagem desse tema mais significativo para os alunos. Em relação ao tema solo, Lima, Lima e Melo (2007, p. 7) afirmam que: “[...] este conteúdo é, muitas vezes, ministrado de forma estanque, sem relacionar-se com a utilidade prática ou cotidiana desta informação, causando desinteresse tanto ao aluno quanto ao professor”. Portanto, o objetivo do projeto foi a construção de maquetes de perfis de solos pelos próprios alunos com auxílio dos pibidianos, visando aumentar o interesse dos alunos pelo tema e tornar o aprendizado mais prazeroso. Além disso, visou também mostrar a diversidade de perfis, já que as características dos horizontes do solo dependem de múltiplos fatores, variando em espessura, cor, quantidade de horizontes, teor e tamanho das estruturas etc.

A primeira etapa do trabalho foi inserir a atividade no planejamento bimestral do plano de ensino. Durante as reuniões semanais do PIBID, foi determinado que o trabalho deveria utilizar materiais reciclados ou reaproveitados na confecção dos perfis. Outro aspecto importante nessa etapa foi a definição da técnica utilizada para simular os perfis de solo. Foi definido que as camadas de solo deveriam ser feitas com sedimentos coloridos naturais, já que uma das características dos solos é a variação de cores de seus horizontes. Essa técnica se mostra mais interessante para os alunos, superando outras como desenho e pintura dos perfis, já que implica no uso de materiais do próprio solo. Nesse sentido, a utilização de sedimentos naturais ensinaria uma aula de campo, também chamada na escola campo de visita técnica, o que possibilitaria o estudo das formações de camadas sedimentares *in loco* e dos próprios horizontes do solo.

Assim, aproveitou-se de uma visita técnica que as duas turmas de primeiro ano fariam ao povoado Lagoa Azeda, no litoral sul de Alagoas, para fazer a coleta desses sedimentos, já que no local visitado há falésias sedimentares erosivas com camadas multicoloridas de sedimentos. Essa visita técnica ocorreu durante o período de execução do trabalho.

A segunda etapa foi estabelecer os tipos de solo a serem confeccionados. Optou-se por solos que ocorrem no Brasil, com o intuito de ampliar o conhecimento sobre o próprio país, baseando-se na classificação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Foram escolhidos Latossolo Vermelho (Terra Roxa), Vertissolo (Massapê), Espodossolo (Podzol), Cambissolo, Planossolo (Salmourão), Luvisso e Argissolo (Embrapa, 2007). Além desses, foram escolhidos solo de outros países que se destacam pela sua importância agrícola e fertilidade como Chernossolo (Tchernozion), típico da Ucrânia; Loess, solo amarelo das planícies chinesas; e solos com pouca fertilidade e pequena profundidade, típicos de áreas mais frias, como o Litossolo.

O objetivo dessa escolha foi proporcionar o conhecimento sobre solos com madurezas diferentes e evidenciar a influência do clima no processo de intemperismo. Segundo Lima e Lima (2007, p. 11): “O solo resulta da ação simultânea e integrada do clima e organismos que atuam sobre um material de origem (geralmente rocha), que ocupa determinada paisagem ou relevo, durante certo período de tempo.” Esses fatores de formação do solo influenciam na cor, espessura, granulometria, conteúdo de matéria orgânica e nutrientes. Assim, há uma estreita ligação entre o tipo de solo de uma localidade e o clima dessa área, sendo, em geral, mais profundos os solos mais próximos do Equador e menos profundos os solos mais próximos dos polos.

A terceira etapa tratou da apresentação do projeto solos para os estudantes. Essa etapa foi conduzida pelos PIBIDIANOS, que elaboraram uma apresentação em *PowerPoint* para explicar como seria realizado o trabalho. Entre os aspectos mais importantes apresentados aos alunos, estavam os cuidados e as vestimentas adequadas a serem usados na visita técnica, além de fotos e informações como características dos solos que seriam simulados nas maquetes. Essas fotos e as informações serviram de base para que os alunos soubessem a quantidade de horizontes, cores e espessuras de cada solo. Nessa oportunidade, foi encaminhado um termo de autorização de participação dos alunos na visita técnica, a ser assinado pelos pais ou responsáveis.

A quarta etapa tratou da formação dos grupos. Os próprios alunos se dividiram em 10 equipes em cada turma, formando grupos de, em média, quatro alunos, tendo em vista que o projeto visava a produção de dez maquetes de perfis de solo por turma. Após a divisão dos grupos, foram realizados dois sorteios, um para determinar o solo que cada equipe ficaria responsável e o outro para saber qual equipe confeccionaria os perfis em garrafa pet e quais utilizariam garrafas de vidro. Vale salientar que as garrafas de vidro foram

fornecidas pelo professor supervisor, que utilizou garrafas de suco de uva de 1,5 litros, cortadas em sua parte superior. O uso de garrafas de vidro proporciona maior durabilidade dos perfis, já que a garrafa pet tende a ressecar e rachar com o tempo.

Para facilitar a comunicação e o acompanhamento das etapas do trabalho, foi criado um grupo de *WhatsApp* com os alunos e os pibidianos. A criação do grupo possibilitou o envio de material complementar, orientação, atendimento a dúvidas e auxílio na confecção das maquetes. A comunicação através desse canal se mostrou muito eficiente, principalmente nas duas fases finais do projeto, visto a facilidade de comunicação e a agilidade nos momentos de dúvidas ou problemas. Todas as orientações sobre o procedimento de coleta e construção dos perfis, apesar de terem sido passadas em sala de aula, foram enfatizadas através do grupo de *WhatsApp*. Além disso, o canal de comunicação permitiu uma maior interação entre alunos e pibidianos, relação que se prolongou para além da realização deste trabalho.

A quinta etapa do projeto foi a ida a campo. Por se tratar de turmas de primeiros anos, muitos alunos estavam fazendo sua primeira aula de campo, visita técnica, tornando a experiência ainda mais enriquecedora e significativa. As turmas foram levadas em dias diferentes, devido ao quantitativo de alunos. Essa ação se mostrou adequada, já que um número menor de alunos facilitaria o acompanhamento e a orientação durante a atividade. Durante o campo, todo auxílio necessário foi prestado aos estudantes, desde a coleta (Figura 1) até a identificação das cores de argila necessárias para cada perfil de solo.

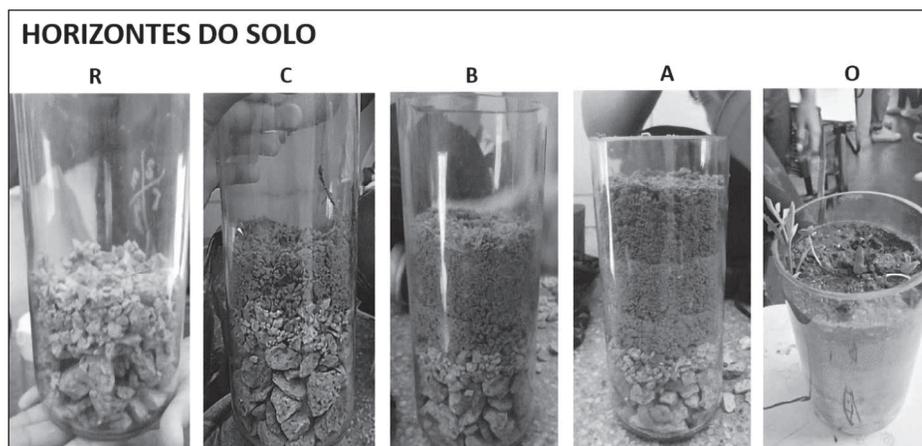
Figura 1 – Alunos coletando sedimentos



Fonte: Acervo PIBID 2023.

A sexta etapa foi a confecção das maquetes (Figura 2). Todo esse processo foi realizado pelos alunos com auxílio dos pibidianos, via *WhatsApp* ou presencialmente. Para facilitar a produção do material, os pibidianos juntamente com o supervisor, elaboraram dois materiais de apoio. O primeiro continha informações sobre todos os solos escolhidos e as cores destes. Já o segundo, foi um manual de construção das maquetes de perfil de solo, mostrando o passo a passo para a produção.

Figura 2 – Etapas de produção das maquetes de perfil de solo



Fonte: Acervo PIBID 2023.

A sétima e última etapa foi a exibição das características do perfil de solo de cada grupo para a turma. Essa apresentação foi dividida em dois momentos. No primeiro, os alunos tiveram que elaborar uma apresentação com as características físicas do solo; o processo de formação; área de ocorrência; formas de utilização; importância econômica e impactos ambientais sofridos. No segundo momento, fotos do grupo fazendo a coleta dos sedimentos, etapas de produção da maquete e, por fim, a maquete pronta, apresentando as características dos horizontes a partir da sua maquete. Todos os grupos conseguiram realizar a atividade e produziram as suas maquetes de perfil de solo (Figura 3).

Figura 3 – Maquetes de perfis de solos



Fonte: Acervo PIBID 2023.

A realização do trabalho resultou em uma das notas do bimestre. Cabe ressaltar que, a princípio, não foi estabelecido que isso iria ocorrer, apenas no decorrer da realização do trabalho foi perguntado sobre uma possível pontuação pela realização da atividade. As maquetes foram doadas à escola campo para servirem de material didático, podendo ser utilizado por outros professores em suas aulas.

4. Considerações finais

A produção de recursos didáticos é um desafio para as escolas, devido a múltiplos fatores como falta de recursos, falta de apoio da gestão e dos colegas. Mais especificamente, no caso dos professores, devido a diversos fatores que afetam o fazer docente: falta de tempo, de experiência, de conhecimento de como fazer, incentivo etc. No entanto, a produção de recurso didático é possível, exigindo do docente dedicação e iniciativa. Nesse aspecto, o papel do PIBID Geografia foi fundamental para instigar o desenvolvimento de um projeto que agregou experiência e conhecimento aos pibidianos, dinamizou as aulas de Geografia e possibilitou a realização de uma atividade que uniu teoria e prática.

O sentido primordial da criação de um recurso didático, pelos alunos e através de um projeto, está no processo de criação, de construção e integração dos sujeitos envolvidos. Ao unir teoria e prática se pôs em ação um processo de construção e reconstrução do conhecimento, que é capaz de superar a elaboração mental e a percepção subjetiva da aprendizagem dos alunos, transformando a experiência em uma construção representativa rica de significados.

Os desafios educacionais são imensos e exigem dos docentes, além da constante atualização dos conhecimentos específicos de sua área, o exercício da criatividade para inovar o seu fazer pedagógico, buscando sempre formas de mediar o conhecimento de maneira a conquistar o aluno e a promover o prazer em aprender. Por isso, espera-se que este relato de experiência possa contribuir com professores que pretendam dinamizar suas aulas e torná-las mais significativas.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Alberto C. de Campos. Prefácio. *In*: MARTINS, André Guarçoni *et al.* (org.). **Manejo do solo em sistemas integrados de produção**, Ponta Grossa: Atena, 2022.

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

BRANDÃO, Inêz de Deus Neiva; MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Recursos didáticos no ensino de Geografia: tematizações e possibilidades de uso nas práticas pedagógicas. **Revista Geografia e Pesquisa**, v. 7, n. 2, p. 81-97, 2013.

CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 684-692.

CAMPOS, Jean Oliveira; MARINHO, Jardênio de Oliveira; REINALDO, Lédiam Rodrigues Lopes Ramos. Experimentos como recursos didáticos para educação em solos no ensino de Geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 2, n. 1, p.167-186, 2019.

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Sistema brasileiro de classificação de solos**. 2. ed. Centro Nacional de Pesquisa de Solos. Rio de Janeiro: 2006.

FALCONI, Simone. **Produção de material didático para o ensino de solos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático e prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 31–39, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia-a-dia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 21, p. 109-116, ago., 1996.

LIMA, Valmiqui Costa; LIMA, Marcelo Ricardo de; MELO, Vandr  de Freitas. **O solo no meio ambiente**: abordagem para professores do ensino fundamental e médio e alunos do ensino médio. Curitiba: Departamento de Solos e Engenharia Agrícola Universidade Federal do Paraná, 2007.

LIMA, Valmiqui Costa; LIMA, Marcelo Ricardo de. Forma o do solo. *In*: LIMA, Valmiqui Costa; LIMA, Marcelo Ricardo de; MELO, Vandr  de Freitas. **O solo no meio ambiente**: abordagem para professores do ensino fundamental e médio e alunos do ensino médio. Curitiba: Departamento de Solos e Engenharia Agrícola Universidade Federal do Paraná, 2007. p. 1-16.

MUGGLER, Cristine Carole; SOBRINHO, Fábio de Araújo Pinto; MACHADO, Vinícius Azevedo. Educa o em solos: princípios, teoria e métodos. **Revista Brasileira de Ciência do Solo**, Viçosa, v. 30, n. 4, p. 733-740, jul. 2006.

RAMOS, Marta Gonçalves da Silva. **A Importância dos Recursos Didáticos para o Ensino da Geografia no Ensino Fundamental nas Séries Finais**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA FILHO, Renato Veríssimo da *et al.* Confec o de minimonolitos de solo – uma ferramenta construtiva no ensino de ciência do sol. **Agrarian Academy**, Centro Científico Conhecer – Goiânia, v. 6, n. 11; p. 353-562, 2019.

SILVA, Tatiane Regina; SILVA, João Victor Freitas; MIYAZAKI, Leda Correia Pedro. A utiliza o de maquetes didáticas nos estudos de conserva o e degrada o dos solos no ensino fundamental. *Fórum Ambiental da Alta Paulista*. Alta Paulista, v. 11, n. 4, p. 169-180, 2015.

SOUZA, Fabíola Limeira de; LOCH, Roselia Maria Soares. Proposta para o ensino de solos em geografia através de atividades experimentais. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educa o. Superintendência de Educa o. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: Produ o Didático-pedagógica, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v. 2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1878> Acesso em: 3 mar. 2023.

SOUZA, José Vitor Rossi. **As tendências pedagógicas e o ensino de Geografia**: entre rupturas e continuidades. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

VISITA TÉCNICA COMO PRÁTICA EDUCATIVA DE GEOGRAFIA NO ESTUDO DOS SOLOS

Thalia Kailane Tavares Calheiros

Denis Rocha Calazans

Cirlene Jeane Santos e Santos

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A busca por um ensino mais dinâmico, significativo e contextualizado tem motivado os docentes a explorarem metodologias que transcendam os limites da sala de aula, aproximando o conhecimento teórico do conhecimento prático. Nesse sentido, é importante que se busque formas de tornar o aprendizado mais interessante para o aluno e que as metodologias adotadas possam aproximá-lo da realidade que o cerca, explorando, por exemplo, espaços fora do ambiente escolar. Para Freinet (1998), desenvolver atividades que aproximem os alunos do espaço vivido aumenta sua consciência da dinâmica social, pois esta é impressa no espaço e deixa suas marcas ao longo do tempo.

Na Geografia Escolar, a prática de explorar espaços para além dos muros da escola é utilizada com bastante frequência, em geral sob a forma de aula de campo, visando “a comprovação de temas estudados em sala de aula” (Albuquerque; Angelo; Dias, 2012, p. 114). Em relação ao desenvolvimento de atividades fora do espaço escolar, Lopes e Pontuschka (2009, p. 174) afirmam que “pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para os alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar”. Essa metodologia, “inspirada em educadores tais como Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Célestin Freinet (1896-1966)”, tem por objetivo proporcionar ao estudante uma aprendizagem mais perto da vida, ou seja, um contato mais direto com a realidade estudada (Lopes; Pontuschka, 2009, p. 176). Desenvolver atividades escolares em espaços não formais, nesse caso a escola, possibilita uma aprendizagem mais dinâmica, voltada para o estreitamento da relação teoria e prática.

Nesse sentido, os Institutos Federais nomeiam as atividades para além da sala de aula de visita técnica, que, segundo Moreira (2019, p. 197), são “atividades de natureza didático-pedagógicas, priorizando o caráter interdisciplinar, que tem por finalidade a complementação, aperfeiçoamento e

atualização técnico-científica dos alunos, vinculando teoria e prática”. Assim, para a Geografia, a visita técnica emerge como uma estratégia pedagógica que pode aproximar os alunos do conhecimento geográfico.

A Geografia, enquanto disciplina que busca compreender as interações entre sociedade e espaço, encontra na visita técnica um aliado valioso para aprofundar a aprendizagem dos estudantes e fortalecer a interação entre teoria e prática. Este capítulo abordará a importância da visita técnica no ensino da Geografia, destacando a experiência dos alunos do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) em uma visita técnica às falésias de Lagoa Azeda, localizada no povoado de mesmo nome, no município de Jequiá da Praia/AL. A análise contemplará as etapas de preparação, a vivência prática durante a visita e os resultados obtidos, evidenciando como essa metodologia contribuiu para a consolidação dos conceitos geográficos e para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação crítica e investigativa dos alunos.

1. Visita Técnica como Método de Aprendizagem

A visita técnica é um método de aprendizagem caracterizado por uma metodologia de ensino que permite a participação ativa dos discentes, esse processo permite que os alunos tenham contato direto com o objeto de estudo. Segundo Lemos (2021, p. 3), a Visita Técnica seria um “conjunto de observações, levadas a cabo de forma sistemática e servindo a um propósito investigativo [...]”.

Monezi e Almeida Filho (2005, p. 2) ressaltam a importância da visita técnica “como ferramenta de ensino para o professor, um apoio que o auxilia na condução das aulas e o que é mais importante, permite ao aluno o contato com a aplicação prática dos conteúdos aprendidos em sala de aula”. Costa e Araújo (2012, p. 1) a entendem “como ferramenta complementar de grande relevância para formação acadêmica já que permite aos alunos aperfeiçoarem o que aprendem em sala de aula e aprimorar a compreensão ‘*in loco*’ dos termos técnicos e conceitos observados na prática”.

Assim, a visita técnica é vista como um método pedagógico importante, que apresenta um grande potencial de utilização. Nesse sentido, a aula de campo serve para relacionar teoria e empiria, ajudando o discente a comparar diferentes paisagens e contextos. Para Vigotski (2000, p. 108), “o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”. Por isso, é possível que, através dessa metodologia, os alunos adquiram novos conhecimentos, auxiliando no desenvolvimento do senso crítico, demonstrando que a visita técnica é um importante recurso didático.

Carbonell (2002) destaca que os espaços fora da sala de aula despertam a mente e a capacidade de aprender, pois se caracterizam como espaços estimulantes que, se bem aproveitados, classificam-se como um relevante cenário para a aprendizagem, podendo, dessa forma, estimular um maior interesse no aluno através de um contato direto com o conteúdo, ou seja, ao analisar um local ou uma paisagem os discentes são motivados a ter um pensamento mais crítico, podendo compreender melhor os conteúdos abordados em sala de aula, associando teoria e prática.

Embora a visita técnica seja uma metodologia didático importante, devemos destacar que ela não deve ser utilizada sem fundamentação e preparação prévia, visto que seu objetivo é a materialização da teoria. Cordeiro e Oliveira (2011) destacam que o educador precisa trazer novas metodologias de ensino para sala de aula e estabelecer de maneira coerente a ligação entre os conteúdos estudados e a realidade do aluno. Para isso, é necessário que o professor planeje adequadamente a visita técnica, estabelecendo de forma clara os objetivos, as etapas e as atividades a serem realizadas pelos alunos. É importante que os docentes procurem meios de despertar a atenção dos discentes, encorajando-os a interagirem mais nas aulas e a se interessarem pela aquisição de conhecimento.

O processo de ensino-aprendizado é um processo bastante complexo e pode ser realizado em diferentes ambientes e a sala de aula é o mais usual, por isso, levar os alunos para fora dos muros da escola pode proporcionar experiências de aprendizagem estimulantes para o aluno, principalmente por estar em contato direto com o mundo real de forma interativa.

A visita técnica pode ser realizada em diversos lugares, museus, parques, laboratórios etc., fazendo com que os discentes explorem, observem e interajam com o ambiente ao seu redor, experienciando diretamente os conceitos abordados em sala de aula. Vale ressaltar que, durante a visita técnica, os alunos também costumam desenvolver habilidades sociais, pois, geralmente, durante a atividade, eles têm a oportunidade de trabalhar em equipe e tomar decisões de forma coletiva, dessa forma, a atividade pode influenciar diretamente no intercâmbio de conhecimento entre os discentes.

É importante lembrar que uma visita técnica não pode ser confundida com um momento de lazer, embora o lazer esteja presente, juntamente com o relaxamento ou a diversão. Os alunos devem ter o entendimento de que estão em uma aula e que o objetivo principal é o aprendizado. Por isso, as visitas técnicas se apresentam como uma importante estratégia para que os professores, principalmente de Geografia, proporcionem aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos, podendo ser utilizada em todos os níveis educacionais, tanto na Educação Básica como nos cursos de formação de professores ou na pós-graduação.

2. A Visita Técnica e o Ensino de Geografia

As sociedades têm, em seu processo de desenvolvimento, tido a necessidade de entender o mundo em que vive e, por isso, frequentemente, utilizam de viagens aos seus locais de interesse para entender melhor o mundo, no caso dos pesquisadores/professores, para melhor apreender os fenômenos em estudo. Por isso, a visita técnica é um método bastante utilizado no estudo e no ensino da Geografia.

No passado, quando não existia um conjunto de instrumentos para facilitar o conhecimento de locais, regiões e territórios, diversos geógrafos utilizavam as viagens como método de ensino. Para Hissa e Oliveira (2004), essa prática contribuiu para o fortalecimento da Geografia e o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a observação e a descrição foram pontos primordiais para o aperfeiçoamento dessa ciência.

Para a Geografia, a visita técnica se mostra um recurso de ensino importante, pois possibilita trabalhar de forma integrada ao espaço geográfico, ajudando os discentes a entenderem melhor os fenômenos que ocorrem ao seu redor. Segundo Paula (2017), o objetivo principal da Geografia escolar é proporcionar ao estudante o entendimento da dinâmica do espaço, as composições sociais e os hábitos humanos nos diferentes lugares, além das formas do relevo, dos fenômenos climáticos, dentre outros aspectos que permitem auxiliar no planejamento das ações do homem sobre esse espaço.

De acordo com Santos (2006), a Geografia, enquanto disciplina, sempre pretendeu construir-se como uma descrição da terra, de seus habitantes e das relações destes entre si e das obras resultantes e isso inclui todas as ações humanas sobre o planeta. Por isso, a Geografia não pode ser colocada como uma disciplina restrita somente à sala de aula, já que o ensino da Geografia não se baseia exclusivamente na descrição dos fenômenos estudados, para além da teoria, e dentro das possibilidades que cada realidade educacional oferece aos alunos podem/devem ter contato direto com os fenômenos em estudo. Nesse sentido, a visita técnica

[...] é um rico encaminhamento metodológico para analisar a área em estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico. Parte-se de uma realidade local, bem delimitada para investigar sua constituição histórica e as comparações com outros lugares, próximos ou distantes. Assim, a aula [...] jamais será apenas passeio, porque terá importante papel pedagógico no ensino de Geografia (Paraná, 2006, p. 46).

De fato, a visita técnica é um instrumento didático que contribui na construção do conhecimento geográfico e no processo de aprendizagem dos

estudantes, sendo bastante importante no ensino da Geografia, visto que essa ciência se encarrega de explicar os fenômenos resultantes da relação entre sociedade e espaço.

É fundamental que os professores adotem constantemente novas metodologias que auxiliem no desenvolvimento cognitivo dos estudantes e facilitem o processo de aprendizagem. Assim, o professor de Geografia deve buscar alternativas ao ensino «tradicional», que muitas vezes se restringe somente ao uso exclusivo de livros didáticos, a aulas expositivas e a anotações no quadro. É preciso «saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção» (Freire, 1996, p. 22).

Assim, as visitas técnicas podem ser amplamente utilizadas como metodologia a ser adotada institucionalmente pelas escolas, proporcionando aos alunos a possibilidade de aprenderem a coletar dados geográficos e aplicar métodos de pesquisa de campo, o que ajuda no desenvolvimento de uma abordagem investigativa e científica. A visita técnica também possibilita que os alunos compreendam a Geografia do lugar onde vivem, identificando algumas das características da região.

3. A visita técnica às falésias de Lagoa Azeda

Os alunos de duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado, que estavam estudando no curso de Estradas e de Mecânica no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), tiveram a oportunidade de realizar uma enriquecedora visita técnica às falésias de Lagoa Azeda, que teve como objetivo proporcionar aos discentes experienciar uma visão mais ampla e aplicada dos estudos relacionados à geologia, ao relevo, à formação dos solos e ao meio ambiente.

Durante a visita, os alunos puderam vivenciar na prática os conteúdos teóricos aprendidos em sala, o que certamente contribuiu para um melhor entendimento dos conceitos abordados. Além disso, eles tiveram a oportunidade de realizar coleta de amostras de solos na região e areias coloridas das camadas das falésias, tudo isso como parte do Projeto Solos, que consistiu na coleta de materiais, elaboração de perfis detalhados de determinados solos para, posteriormente, apresentá-los em sala de aula, compartilhando os conhecimentos adquiridos e agregando à visita técnica também um caráter prático.

3.1 Etapas de preparação da visita técnica às falésias de Lagoa Azeda

A organização da visita técnica para as falésias de Lagoa Azeda foi uma tarefa complexa e exigiu um roteiro bem estruturado, além de uma cuidadosa organização. Essa visita técnica foi coordenada pelos alunos de

Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que estavam atuando no IFAL.

A primeira etapa desse processo foi a inclusão da visita técnica no plano de ensino do primeiro ano do Ensino Médio Técnico Integrado. Nessa etapa, o professor supervisor orientou para que a visita técnica estivesse vinculada aos assuntos trabalhados em sala. Assim, foram levantadas possibilidades de locais a serem visitados, e, a partir desses locais, em que parte dos assuntos poderiam melhor contribuir com a aprendizagem dos alunos. O local escolhido foi as falésias de Lagoa Azeda e as possibilidades estimadas de conexão com os assuntos de geologia, relevo e solos, além de tangenciar questões ligadas ao meio ambiente. Esse processo mostrou aos pibidianos que uma visita técnica pode ter múltiplas possibilidades de interconexão, não apenas de assuntos, mas também de disciplinas, proporcionando a interdisciplinaridade.

A segunda etapa foi o reconhecimento do local (Figuras 1). Nessa etapa, ficou claro que o professor precisa, preferencialmente, ter conhecimento do ambiente que irá visitar para, assim, poder elaborar um roteiro de visita e estabelecer suas potencialidades de aprendizado. Na impossibilidade de se fazer o reconhecimento, é necessária a existência de um guia, confiável e experiente. Esse reconhecimento foi fundamental para avaliar melhor o ambiente e identificar os pontos relevantes a serem abordados durante a visita, permitindo estabelecer as áreas mais adequadas de parada e de coleta de amostra de solo e sedimentos das falésias.

Figura 1 – Reconhecimento do local da visita técnica



Fonte: Acervo, PIBID 2023.

Na visita de reconhecimento, o professor supervisor orientou como deveriam ser os procedimentos com os alunos e como deveria ser realizada a coleta de amostras de sedimentos (Figuras 2, 3 e 4).

Figura 2 – Acesso ao interior da falésia



Figura 3 – Supervisor coletando sedimentos



Figura 4 – Sedimentos coloridos da falésia



A terceira etapa se voltou para o agendamento da viagem junto ao setor de transporte, verificando as datas em que o ônibus estaria disponível e que seria mais compatível com os estudos inerentes ao local a ser visitado. Verificou-se que não seria possível levar as duas turmas em um único dia, o que demandou um reajuste nas pretensões iniciais de levar as duas turmas ao mesmo tempo. Dessa forma, houve a necessidade de reorganizar a logística e verificar a disponibilidade dos professores e pibidianos que participariam da visita técnica.

A quarta etapa tratou de divulgar a visita técnica aos alunos e coletar as autorizações dos pais, já que os alunos são menores de idade. Vale ressaltar que essa autorização pedia também informações importantes e de segurança como nome e número dos responsáveis e dos alunos, além de informações sobre possíveis doenças ou alergias que o discente porventura possuísse e, no caso de necessidade, para que hospital ou clínica deveria ser encaminhado.

Por fim, chegando próximo à data da visita, os alunos receberam orientações dos pibidianos, que prepararam uma apresentação informativa sobre o que seria realizado durante a visita técnica. Nessa apresentação, foram abordados os objetivos da visita, as atividades que seriam realizadas, os itens que os alunos deveriam levar consigo e as precauções que precisavam tomar para garantir a segurança durante a visita.

Fazer a preparação prévia dos alunos se mostrou importante para que todos realizassem as atividades da melhor maneira, permitindo que os alunos, organizados em grupo, pudessem compartilhar equipamentos e se ajudar mutuamente nas atividades, evitando que alguns ficassem sobrecarregados com as tarefas.

3.2 Visita técnica às falésias de Lagoa Azeda

Para otimizar o tempo e distribuir as atividades de forma mais equânime entre os discentes, cada turma foi dividida em grupos, e cada grupo ficou responsável por realizar uma tarefa: registro fotográfico, contagem do número de alunos em cada parada, identificação dos locais de coleta, recolhimento de lixo, organização de lanche etc. Além disso, todos os grupos participaram

da coleta de amostras de solo, em pontos específicos da visita técnica, e das areias coloridas das falésias, priorizando as cores necessárias para a produção do perfil de seus respectivos solos. Essa divisão facilitou a visita técnica, permitindo que os alunos se concentrassem em suas tarefas, promovendo a interação e colaboração entre eles.

No dia da visita técnica, os alunos chegaram ao IFAL cedo e foram divididos em dois micro-ônibus para a viagem. O professor supervisor foi em um deles, com alguns pibidianos e no outro foram dois outros professores convidados, junto com alguns pibidianos. Antes de partir foi realizada uma chamada para garantir a presença de todos os estudantes e a cada parada ao longo do caminho, outra chamada era feita para checagem da presença de todos.

Durante a viagem, o clima era de muita alegria e animação. Os alunos estavam entusiasmados e aproveitaram o tempo dentro do ônibus para brincar, cantar e compartilhar lanches em um momento de confraternização coletiva.

Ao chegarem às falésias, seguiram sendo orientados pelo pibidianos sobre as regras de segurança e quais áreas deveriam evitar devido aos riscos de desabamento (Figuras 5, 6 e 7). Devido ao número grande de alunos, o professor ficou responsável por supervisionar alguns grupos, enquanto os alunos do PIBID acompanhavam outros grupos, ou seja, cada grupo ficou sob a supervisão de um responsável. Como todos os responsáveis pelos grupos participaram das visitas de reconhecimento e da preparação, estavam aptos a desempenharem as atividades de auxílio e orientação.

Figura 5 – Pibidianas orientando a coleta



Figura 6 – Alunos coletando amostras de solo



Figura 7 – Alunos coletando sedimentos



Os alunos começaram a explorar o local, permitindo-lhes vivenciar conceitos estudados em sala de aula. As observações proporcionaram uma experiência mais rica e aplicada dos conteúdos teóricos, de modo que a interação dos alunos com os pibidianos e o professor supervisor se voltou para perguntas e associações acerca do que foi estudado em sala, já que, a cada novo local de parada, o professor supervisor reunia todo o grupo e explicava características do local e apontava aspectos que deveriam ser observados com mais atenção pelos alunos.

Além do aprendizado técnico, a experiência também fortaleceu o trabalho em equipe entre os alunos, pois precisaram cooperar e se apoiar mutuamente durante a atividade. Após as coletas e observações serem concluídas, os alunos retornaram aos ônibus. Uma nova chama foi realizada para assegurar que todos estivessem presentes e, então, seguiram de volta para o IFAL.

Durante a viagem de retorno, os alunos compartilharam suas experiências e comentaram sobre suas coletas, demonstrando entusiasmo e satisfação com a oportunidade de sair do ambiente tradicional de sala de aula. A visita técnica proporcionou uma experiência educativa, enriquecedora e memorável, que contribuiu para aprofundar os conhecimentos e aumentar os laços entre os colegas de turma.

4. Considerações finais

A visita técnica é uma ferramenta didática importante no ensino da Geografia, pois oferece aos alunos a oportunidade de experimentar, na prática, os conceitos estudados em sala de aula, ampliando e aprofundando o aprendizado, pois durante as visitas técnicas, os discentes possuem a chance de observar diretamente os elementos geográficos do ambiente, como vegetação, paisagens, clima, cidades, rios, solos, relevos etc. Dessa forma, os alunos conseguem visualizar as características desses elementos de uma forma mais clara e aprofundada, o que seria mais difícil alcançar apenas por meio de livros e materiais didáticos.

A realização da visita técnica às falésias de Lagoa Azeda proporcionou aos alunos do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) uma experiência única e enriquecedora, permitindo a aplicação prática dos conceitos estudados em sala de aula. Ao vivenciarem e observarem os elementos geográficos, os alunos tiveram a oportunidade de consolidar e aprofundar seus conhecimentos sobre geologia, relevo, tipos de solos e ainda de analisar problemas ambientais da área visitada.

A etapa de preparação da visita demonstrou a importância do planejamento prévio para assegurar que a atividade fosse bem-sucedida. A colaboração entre o professor, pibidianos e alunos foi fundamental e necessária para estruturar o roteiro da visita e garantir a segurança dos participantes. A divisão em grupos e a orientação detalhada sobre matérias, segurança, pontos de parada e atividades a serem realizadas também contribuíram para o desenvolvimento da visita técnica de maneira eficaz e segura.

A experiência vivida pelos alunos possibilitou uma compreensão mais profunda e concreta dos conceitos geográficos estudados em sala de aula, o que torna o aprendizado mais expressivo e contextualizado, portanto, mais

significativo. Além disso, a oportunidade de trabalhar em equipe, realizar coletas e observar de perto os elementos geológicos e geomorfológicos reforçou a interação social, a habilidade de observação e análise, bem como o desenvolvimento de uma abordagem investigativa, crítica e científica. Durante o retorno da visita técnica e durante as aulas seguintes, já na escola, os alunos compartilharam suas experiências e aprendizados, refletindo sobre as conexões entre teoria e prática.

Por fim, a realização da visita técnica às falésias de Lagoa Azeda demonstrou o potencial da abordagem prática no ensino da Geografia. Essa metodologia permitiu que os alunos experimentassem os conceitos geográficos de forma tangível, transcendendo os limites da sala de aula e promovendo uma visão mais completa da disciplina. A interação entre teoria e prática, aliada à colaboração entre alunos, professores e PIBIDIANOS, enriqueceu a experiência educacional, reforçando a importância de métodos inovadores no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; ANGELO, Maria Deusia Lima; DIAS, Angélica Mara de Lima. Propostas de aula de campo e estudo do meio no Complexo Xingó. **GEOTemas**, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 2, n. 1, p. 111-128, jan./jun., 2012.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CORDEIRO, Joel Maciel Pereira; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves. A aula de campo em Geografia e suas contribuições para o ensino-aprendizagem na escola. **GEOGRAFIA (Londrina)**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 99-114, 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/7416>. Acesso em: 20 out. 2023.

COSTA, Maria Nizete Menezes Gomes; ARAÚJO, Rafael Pereira. A importância da visita técnica como recurso didático metodológico: um relato na prática do IF Sertão Pernambucano. In: CONGRESSO NORTE – NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO (CONNEPI), 7., 2012, Palmas. **Anais [...]**. Palmas: UFT, 2012. p. 1-5. Disponível em: <https://propri.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1335>. Acesso em: 20 out. 2023.

FREINET, Celestin. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996. (coleção leitura).

HISSA, Cássio Eduardo; OLIVEIRA, Janete Regina de. O trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, n. 24, p. 31-41, dez, 2004. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/geografia/importanciageografia.htm>. Acesso em: 26 ago. 2023.

LEMOS, Linovaldo Miranda. O trabalho de campo como experiência educativa em geografia. **Geographia**, Niterói, v. 23. n. 50, p. 1-18, 2021.

LOPES, Claudivan Sanches.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, jul./dez. 2009. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/561488/mod_resource/content/1/estudo%20do%20meio.pdf. Acesso em: 30 jul. 2016.

MONEZI, Carlos Alberto; ALMEIDA FILHO, Carlos Oscar Corrêa. A visita técnica como recurso metodológico aplicado ao curso de engenharia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE)*, 23., Campina Grande, 2005. **Anais** [...].

MOREIRA, Maria Consuelo. Visita técnica no processo de ensinoaprendizagem: uma experiência interdisciplinar no IFRO – *Campus Vilhena*. *In: CAMPONES, Kelly Cristina. A interlocução de saberes na formação docente*. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. p. 195-203.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Geografia da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba, SEED-PR, 2006.

PAULA, Viviane Cristina de. **A geografia escolar: referencial para interpretação do vivido?** 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ESTUDO DO URBANO NAS AULAS DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: o Caso Braskem/Pinheiro

Anderson Vinnycius Lourenço da Silva

Manuele Beatriz da Silva

Denis Rocha Calazans

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A Geografia Urbana é o ramo da Geografia que estuda a cidade e os fenômenos urbanos. Segundo Lencioni (2008, p. 114), “tanto a cidade, como objeto, como o urbano, como fenômeno, se situa no âmbito das reflexões sobre o espaço e a sociedade, pois são produtos dessa relação; mais precisamente, são produzidos por relações sociais determinadas historicamente”. Assim, a cidade pode ser encarada como o objeto de estudo, abrangendo um todo espacial delimitado no espaço, enquanto o urbano é o conjunto de fenômenos que se processam dentro do espaço da cidade.

Essa abordagem da Geografia Urbana se reflete na Geografia Escolar e, conseqüentemente, na sala de aula. A Geografia Escolar estuda a cidade a partir de uma perspectiva funcional, descritiva e dinâmica, tendo suas inter-relações compondo o fenômeno urbano. No entanto, existem autores que defendem uma abordagem que inclua a dimensão afetiva da cidade, como objeto e local de relações subjetivas, e do urbano, como processo de construção de identidades a partir de sua dinâmica social. Segundo Cardoso (2011, p. 70),

Outra dimensão do conhecimento é de feição afetiva, investiga como aprender da cidade: os modos de vida e as atitudes sociais, os valores, as tradições e os costumes no sentido de ajustar o sentimento de pertença e de uso, concorrendo para a inclusão do ser social nos lugares por e poderes instituídos.

Dessa forma, é importante que os professores insiram outras dimensões, como a afetiva, no estudo do urbano, buscando uma análise que abranja aspectos que estão além dos valores materiais, mas que se relacionam ao pertencimento, à convivência e à formação de valores sociais. Nesse sentido, o ensino de Geografia Urbana na escola se torna cada vez mais pertinente, visto que a maior parte da população mundial vive em cidades, assim como a maioria dos estudantes. O urbano representa hoje o principal contexto

socioespacial da maioria dos alunos e sua complexidade define as ações das pessoas. Essa realidade traz um desafio para os professores: transformar o ensino de Geografia Urbana em um processo que contribua para a formação cidadã (Cavalcanti, Silva; Souza, 2014).

Uma das formas de promover, no estudo dos conteúdos sobre o urbano, uma educação cidadã é o estudo de caso, que, segundo Sátyro e D’Albuquerque (2020), constitui-se de uma pesquisa sobre um fenômeno específico, suas dinâmicas e consequências, podendo ser comparado com outros casos ou aprofundado em relação aos seus efeitos.

A partir dessa perspectiva, os alunos do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024, do Curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), propuseram um trabalho que auxiliasse os alunos de uma turma do segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado da escola campo no estudo dos temas da Geografia Urbana, aprofundando seus conhecimentos a partir de um estudo de caso. Para isso, foi proposta a realização do projeto “O Caso Braskem/Pinheiro em Maceió”, que consistiu em incentivar os alunos a fazerem uma pesquisa sobre o fenômeno do afundamento de bairros da cidade de Maceió, provocado pela exploração de sal-gema pela empresa petroquímica Braskem, fazendo uma leitura crítica e humanística da realidade urbana da própria cidade. Este capítulo traz o relato dessa experiência.

1. O caso Braskem/Pinheiro em Maceió

Em Maceió, capital do estado de Alagoas, a mineradora Braskem é apontada como causadora do maior desastre ambiental urbano do mundo (Ângelo, 2021), o afundamento de cinco bairros: Bebedouro, Mutange, Pinheiro, Bom Parto e Farol. Esse crime ambiental ficou conhecido inicialmente como caso Braskem/Pinheiro.

No ano de 2018, foram registrados os primeiros abalos sísmicos no Bairro do Pinheiro, localizado na cidade de Maceió-AL. Neste ano, as primeiras rachaduras nas moradias e desníveis do solo foram registradas, dando início a uma série de complicações e acontecimentos que se seguiram pelos anos seguintes (Silva, 2020). Os abalos sísmicos de 2018 não se detiveram apenas no bairro do Pinheiro, logo foi registrado que os bairros do Mutange e Bebedouro também estavam passando pelos mesmos problemas e mais à frente foi descoberta uma semelhança presente nestes bairros, a exploração de sal-gema pela mineradora Braskem (Silva, 2020). Desde então, os estudos levantados pelo Serviço Geológico do Brasil (SGM) apontaram as ações da mineradora como a principal causadora da subsidência desses bairros. Segundo Silva (2020, p. 31),

[...] as desestabilizações das cavidades provenientes da extração de sal-gema, provocam halicinese (movimentação do sal) levando a reativação de estruturas geológicas preexistentes, subsidência e deformações rúpteis em superfície em parte dos bairros do Pinheiro, Mutange e Bebedouro, Maceió/AL.

Com isso, a Braskem se tornou a principal causadora dos problemas e o centro das investigações a respeito dos eventos geológicos nos bairros citados. A empresa foi obrigada a custear a indenização dos moradores que precisaram desocupar suas casas e se realocar para outros lugares, em uma tentativa de prevenir um desastre ainda maior. A desocupação das moradias e a realocação dos moradores foi realizada em regime de urgência devido às instabilidades dos solos. Essa realocação foi estabelecida após acordo em reuniões feitas em Brasília por órgãos federais juntamente com o governo do estado de Alagoas (Silva, 2020).

Apesar de a mineradora ser a principal suspeita, ser obrigada a pagar indenizações aos moradores e ter parte de seus bens indisponíveis para ativos financeiros, apenas em 2021 a empresa reconheceu a sua responsabilidade. Segundo Almeida (2021, p. 43, grifo nosso):

O acordo firmado com a mineradora Braskem é considerado um marco na busca por reparações causadas pela atividade de mineração em área urbana em Maceió. Nesse documento, conforme o Ministério Público Federal, **a empresa Braskem reconhece, pela primeira vez, que atividades de mineração são responsáveis pelo fenômeno geológico nos bairros do Pinheiro, Mutange, Bebedouro, Bom Parto e Farol.**

Partindo dessa situação, foi proposto pelos pibidianos de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) um trabalho com os alunos de uma turma de segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado, que associasse o ensino de Geografia Urbana com o caso Braskem/Pinheiro.

O objetivo do trabalho foi ampliar o estudo sobre problemas urbanos, voltando o olhar dos alunos para a sua realidade, além de estimular os alunos a pesquisarem aspectos específicos do caso Braskem/Pinheiro, tais como: o destino dos antigos moradores; a importância afetiva dos bairros para as pessoas que ali vivem; os dramas enfrentados pelas pessoas que foram obrigadas a se retirar de suas antigas moradias; as notícias propagadas a respeito do caso do afundamento dos bairros em Maceió e sobre a responsabilidade da mineradora Braskem. O trabalho buscou possibilitar aos alunos compreenderem o desastre ambiental que ocorre em Maceió, seus impactos sobre a população residente, os impactos na estrutura urbana e habitacional da cidade e identificar o teor e a intencionalidade das notícias que surgiram sobre o caso e como elas afetam as pessoas.

2. O ensino de Geografia Urbana na Educação Básica através da pesquisa

Desenvolver pesquisa nas escolas é um desafio para os professores e instituições de ensino, já que “ainda persiste uma ideia na educação básica de que a pesquisa não se faz necessária” (Brückmann; Ferretti, 2019, p. 3208), sendo esse um atributo das universidades. Essa postura, calcada na ideia de que o professor da Educação Básica não é um produtor de conhecimento, mas usuário do conhecimento científico produzido por outros, reforça a errônea concepção de professor como transmissor de conhecimento (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009).

Desenvolver pesquisa com os alunos na Educação Básica possibilita o estímulo de sensibilidades para com os problemas sociais estudados e a preocupação ética para com os sujeitos que colaboram com as pesquisas, não se trata necessariamente de ensinar a pesquisar, mas do contributo a uma forma de estar no e com o mundo, em uma relação com a escola, com a ciência (saberes), impulsionando o processo de aprendizado através da curiosidade, da descoberta, da produção do conhecimento (Silveira, 2018).

Pesquisar é buscar um conhecimento que ajuda a compreender algum aspecto da realidade, criando algo novo, mesmo que partindo de algo conhecido, já que, em geral, essa é a base do conhecimento científico, a soma dos vários conhecimentos acumulados que servem de base para sua ampliação. Nesse aspecto, desenvolver pesquisas na Educação Básica proporciona possibilidades de aprendizagem aos alunos, que podem ter repercussões positivas até a Educação Superior. Por isso, estimular os alunos a pesquisarem é uma prática que pode contribuir significativamente para o aprendizado. No entanto, o professor deve ter a compreensão de que não basta simplesmente escolher um tema e pedir aos alunos para pesquisarem, pois dessa forma o que pode acontecer é a reprodução de informações já prontas, o famoso copiar/colar. É necessário que a pesquisa proporcione no aluno o desenvolvimento de sua criticidade e curiosidade; que aprenda a fazer perguntas e a refletir sobre elas; que aprenda a selecionar as informações relevantes à sua pesquisa; que reflita sobre os resultados obtidos e que compreenda os conceitos envolvidos nela (Chiapetti, 2017).

Segundo Callai (2003, p. 12), para que o ensino de Geografia desenvolva o senso crítico e amplie a visão de mundo do aluno, é necessário que o mundo da vida entre “[...] para dentro da escola para que essa também seja viva [...]”. Cabe ao professor, portanto, trazer o mundo real e simbólico para dentro da escola, associando os conhecimentos ensinados em sala de aula com a realidade do aluno. Dessa forma, é preciso desenvolver, nas séries

iniciais da Educação Básica, conceitos importantes e constitutivos da própria vida, mais do que apenas ensinar conteúdos, é preciso fazer com que o aluno se perceba no processo e mesmo no objeto que se estuda. Mas, para isso, é necessário estimular o olhar sobre os acontecimentos e analisá-los a partir de uma visão crítica, que estime os efeitos dos acontecimentos e sua abrangência, que coloque o aluno no centro do processo de busca pelo conhecimento. Nesse sentido, “a leitura da realidade só poderá ser bem realizada se houver [...] [um olhar sobre as] singularidades expressas em determinados lugares. A pesquisa, portanto, deverá ser feita [...] como uma metodologia de trabalho e não como o conteúdo a ser aprendido” (Callai, 2003, p. 13).

Nessa perspectiva, ao pesquisar a cidade ou o urbano, o aluno deve estar atento, “verificar e entender como a cidade acolhe e abriga as pessoas e, por outro lado, como estas pessoas tratam e cuidam (ou não) da cidade” (Callai, 2003, p. 13). Ainda segundo a autora,

esse olhar espacial nos permite fazer a leitura do território marcado pela história da vida das pessoas que ali vivem e torna-se fundamental para que não se fique apenas nas descrições do aparente, olhar e conseguir perceber o que está por trás dessa aparência. Reconhecer os interesses envolvidos, as motivações, as lutas sociais, a capacidade de articulação das pessoas do lugar, significa ler para além da paisagem (Callai, 2003, p. 13).

Segundo Santos (2015, p. 17),

o ensino a partir da pesquisa representa o modo mais produtivo de fazer com que o aluno construa o seu conhecimento, dando a ele a chance de se descobrir enquanto ser social por meio da pesquisa, e de superar as formas de ensino convencionais e pouco produtivas com que nos acostumaram.

Assim, o professor de Geografia deve estar preparado para motivar seus alunos a desenvolverem pesquisas que os ajudem a entender a realidade que os cerca, gerando um aprendizado dinâmico, construído a partir de experiências de investigação como metodologia dinâmica de aprendizagem.

3. O estudo do urbano no Ensino Médio a partir do caso Braskem/Pinheiro em Maceió

O processo de afundamento dos bairros de Maceió, devido à exploração de sal-gema pela empresa Braskem, provocou o surgimento de uma nova Geografia na cidade, provocando um grande movimento migratório e o abandono de uma vasta área territorial. A área afetada pelo afundamento vem sendo adquirida

pela empresa causadora do problema a título de indenização e pagamento por danos morais e materiais (Almeida, 2021); no entanto, o destino dos moradores e transtornos causados pelo deslocamento obrigatório das pessoas são pouco divulgados ou têm pouca repercussão local. A fim de ampliar os conhecimentos sobre o Caso Braskem/Pinheiro e de proporcionar aos alunos a possibilidade de desenvolver o aprendizado através da pesquisa, foi criado o projeto “O Caso Braskem/Pinheiro em Maceió”, que propiciou a uma turma de segundo ano do Ensino Médio Integrado pesquisar aspectos específicos do caso e trazer à tona informações desconhecidas ou pouco conhecidas pelos alunos.

3.1 Organização do projeto de pesquisa: o caso Braskem/Pinheiro em Maceió

A organização do projeto teve início em reunião semanal do PIBID Geografia com o professor supervisor, na qual foi definida a temática, o assunto a que estaria associado e a turma em que seria aplicado. A partir desse momento, foi iniciado todo o cronograma para a apresentação do projeto à turma, definição do número de grupos, estabelecimento dos prazos para realização da pesquisa, elaboração do trabalho por parte dos grupos e a data para apresentação em sala de aula.

O conteúdo pesquisado no trabalho estava em consonância com o assunto que os alunos estavam estudando em sala de aula, urbanização. Após a apresentação da proposta de trabalho, os alunos se mostraram bastante receptivos, fazendo questionamentos e sugerindo caminhos para realização da tarefa.

Foi estabelecido que a turma iria ser dividida em 4 grupos, com 5 integrantes cada. Cada grupo ficaria responsável por uma das seguintes temáticas: 1. Histórico dos bairros afetados; 2. Relatos dos moradores; 3. Futuro dos bairros e 4. Notícias veiculadas a respeito do caso do afundamento do bairro do Pinheiro. Foi estabelecido, em concordância com os alunos, que eles teriam um prazo de duas semanas para realização da pesquisa, bem como a elaboração do material escrito e a preparação da apresentação para a turma. Os alunos também aceitaram a proposta de realizar uma apresentação dos trabalhos para uma outra turma de segundo ano, com o objetivo de trocar experiências, divulgar os resultados obtidos e promover a integração dos estudantes. É importante ressaltar que todas essas etapas foram acordadas com os alunos, não houve imposição, e sim um processo de motivação e respeito às opiniões deles.

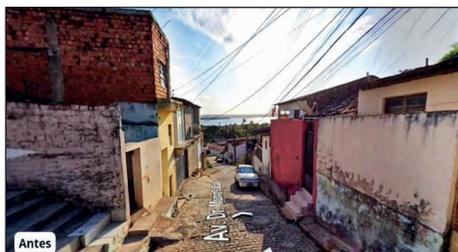
Os responsáveis pela realização, organização e roteirização do projeto foram o supervisor e os pibidianos. Os pibidianos ficaram responsáveis em auxiliar as equipes durante as pesquisas, propondo *sites*, textos e

reportagens/notícias confiáveis. Boa parte desse auxílio foi prestado através de um grupo de *WhatsApp*, criado com a turma. Através do grupo, os alunos foram orientados quanto à realização das etapas e prazos de entrega dos trabalhos, bem como, foram realizadas as correções das apresentações antes do envio para o professor. Essa ação se mostrou fundamental para que os alunos cumprissem os prazos e se sentissem estimulados para que efetivamente desenvolvessem a atividade. Durante a execução do trabalho, foi evidenciado que os alunos não estavam concorrendo ou disputando notas entre eles, mas desenvolvendo uma pesquisa em busca de entendimento sobre um fato. Essa característica do trabalho gerou um fato que merece destaque, a troca de informações entre os grupos, já que as pesquisas dos alunos, eventualmente, encontravam informações de outros temas que não o seu, essas informações foram repassadas para os grupos correspondentes em um processo de ajuda mútua, sempre acompanhada pelos pibidianos e pelo professor supervisor.

O contato com os alunos via *WhatsApp* se mostrou extremamente funcional, não só pela facilidade de comunicação, mas também por permitir a resolução de problemas de forma mais imediata. Através desse canal de comunicação, foi possível tirar dúvidas, acompanhar o andamento dos trabalhos, conhecer as dificuldades que os grupos enfrentavam na aquisição de informações, elaboração do trabalho etc. Mas, o mais importante foi a aproximação entre pibidianos e alunos, facilitando a aproximação e a criação de laços de respeito e auxílio. Todo esse processo foi completado pela ação do professor supervisor, que durante as aulas sempre tirou dúvidas sobre a execução do trabalho e estimulou os alunos, o que contribuiu para que todas as equipes concluíssem a atividade.

3.2 Resultados da pesquisa o caso Braskem/Pinheiro em Maceió

O primeiro grupo ficou responsável por coletar informações sobre o surgimento do Bairro do Pinheiro, sua função social e econômica e os principais prédios históricos do bairro. O grupo trouxe informações muito ricas, mostrando diversas imagens que contavam uma breve história do bairro, da sua origem a sua transformação (destruição) a partir do processo de afundamento. Os alunos destacaram imagens que mostram como eram as ruas do bairro e como estão após a desocupação (Figura 1 e 2). Os membros da equipe relataram que foram até os bairros afetados para tirar fotos e coletar algumas informações e falaram sobre a triste realidade dos bairros e de como foi difícil ver pessoalmente o estado em que eles se encontram.

Figura 1 – Rua antes da desocupação**Figura 1 – Rua depois da desocupação**

Fonte: https://www.instagram.com/cotidiano_fotografico/. Acesso em: 9 agosto 2023.

O cenário de abandono e a vandalização das casas foram os principais pontos destacados pela equipe. Vivenciar o estado em que o bairro se encontra os tocou profundamente, principalmente porque puderam fazer a comparação entre a realidade mostrada pela investigação sobre a história do bairro e a encontrada na pesquisa de campo, um cenário de destruição que, em muitos aspectos, lembra o cenário de uma área em guerra. As fotos foram tiradas de dentro do carro dos pais de um dos membros da equipe (Figura 3 e 4), e em nenhum momento eles desceram do automóvel para fazer os registros, isso devido à sensação de insegurança que os bairros apresentam depois do início da desocupação. Essa ida até os bairros não foi por indicação do professor ou dos pibidianos, mas uma iniciativa dos membros da equipe, que sentiram a necessidade de conhecer pessoalmente o local pesquisado.

Figura 3 – Muro pichado no bairro Bebedouro**Figura 4 – Muro pichado no bairro Pinheiro**

Fonte: Acervo do PIBID Geografia (2023).

Durante a apresentação, os alunos relataram o quanto ficaram impressionados com o cenário de destruição, principalmente por descobrirem que a região que sofre afundamento corresponde a um dos bairros originais de Maceió e que vários prédios são tombados pelo patrimônio histórico estadual.

A incerteza sobre o futuro desse patrimônio arquitetônico gerou debates mais acalorados, deixando transparecer a angústia de alguns alunos pela possibilidade de perda desse patrimônio.

O segundo grupo ficou responsável por obter Relatos dos ex-moradores dos bairros afetados, trazendo para sala de aula as histórias das pessoas que precisaram sair de suas casas por questão de segurança. Os alunos trouxeram relatos gravados pelas vítimas e a transcrição de trechos de entrevistas feitas por eles. Para realizar essa parte do trabalho, os membros da equipe buscaram entrevistar pessoas próximas, parentes ou conhecidos, que pudessem relatar sobre como era a vida na área e o impacto de serem obrigados a abandonar suas casas. Além dos relatos, a equipe também exibiu entrevistas feitas pelos jornais locais com os moradores. Um aspecto em comum nas falas foi a revolta dos moradores em relação ao processo de desocupação, a falta de suporte técnico e jurídico e a ausência de apoio do Estado. Os alunos relataram e se sensibilizaram com a situação dos antigos moradores desses bairros e falaram sobre o desrespeito com que a Braskem e o governo estadual trataram a população, não cumprindo boa parte dos acordos feitos com esses moradores.

O grande destaque desta apresentação ficou por conta da situação narrada pelos entrevistados, relatando que ainda não haviam sido devidamente indenizados, vivendo em locais temporários, pagos com um aluguel social oferecido pela Braskem, e sem perspectiva de solução. Além do fator material, chamou atenção o estado emocional das pessoas, pois todos relataram um grande sentimento de perda, não só de suas casas, comércios ou trabalhos, mas de sua história, seus amigos, seus hábitos e costumes, sua convivência com os vizinhos e o distanciamento de pessoas queridas. Chamou muita atenção na fala dos entrevistados o aspecto saúde dos antigos moradores. Vários relataram problemas de depressão e até casos de suicídio, além do surgimento de doenças que não tinham antes de serem forçados a mudar de moradia. Durante a apresentação desses problemas, um dos alunos fez uma fala marcante, relatando sobre um vizinho dele que tirou a própria vida após toda a angústia passada no bairro em que ele morava.

Os dois primeiros grupos demonstraram bastante empenho na realização do trabalho, desde a visita ao local à análise do sentimento de revolta dos moradores, demonstrando compaixão, empatia e indignação com toda situação.

O terceiro grupo se encarregou de pesquisar sobre O Futuro da Região do Pinheiro, esse grupo apresentou dados que mostraram o que será feito no bairro após a desocupação. As ações abrangem obras de contenção dos tremores, preenchimento dos poços de mineração, derrubada dos imóveis desocupados, transformação de parte das áreas afetadas em um parque ecológico ou área verde (Figura 5), entre outras ações. Quanto às condições dos moradores que

perderam suas casas, segundo dados oficiais, foi informado que seriam indenizados por danos materiais e danos morais, além de receberem auxílio para mudança e um valor mensal provisório para alugar um imóvel.

Figura 5 – Projeto de área verde para os bairros afetados pela Braskem.



Fonte: G1, Alagoas, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2020/09/18/obras-para-transformar-encostas-do-mutange-e-pinheiro-em-area-verde-devem-comecar-em-outubro-diz-braskem.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Para além dessas ações, causou indignação nos alunos o fato de a Braskem ter negado durante um longo tempo a responsabilidade pelo crime ambiental, que levou ao afundamento dos bairros, apesar de estar sendo obrigada pelo Ministério Público a arcar com todos os custos de realocação e indenização dos moradores, e que, para espanto de alguns alunos, a indenização aos antigos moradores dos bairros afetados só é efetivada mediante a venda do imóvel para a empresa, ou seja, a Braskem está comprando todos os imóveis dos bairros, tornando-se proprietária de uma área avaliada em bilhões de reais, valor muito superior ao total de indenizações. Esse fato levanta preocupação em relação ao futuro da região e à especulação imobiliária no local, pois nada garante que, havendo a estabilização do terreno, a empresa não venha a transformar essa área em um novo loteamento habitacional. Cabe lembrar que a área tem localização e vista privilegiada da laguna Mundaú, o que a torna extremamente valorizada. Por fim, não há previsão ou qualquer indício de que os antigos moradores possam voltar a morar nos bairros abandonados, até porque eles não são mais donos dos imóveis (que foram ou serão demolidos) ou dos terrenos.

As informações trazidas pelos grupos durante as apresentações geraram debates e claramente muita revolta entre os alunos, principalmente porque alguns deles eram moradores da região ou possuíam parentes que residiam nos bairros afetados. Algumas falas ressaltaram a mudança entre morar em uma

casa e um apartamento; outras a dificuldade em comprar um novo imóvel; outras ainda evidenciam os problemas médicos e psicológicos dos antigos moradores, como pode ser percebido nas falas a seguir.

“Meu tio saiu da casa dele e foi para um apartamento. Imagine morar em uma casa grande com quintal e ficar trancado num cubículo.”

“O dinheiro da indenização foi menor que o valor da casa. Minha avó está morando até hoje de aluguel porque não consegue comprar uma casa como a que ela tinha.”

“Minha mãe é separada, mas meu pai morava lá. O vizinho dele está deprimido até hoje. Eles costumavam jogar bola juntos e nunca mais ele apareceu. Meu pai disse que ele dificilmente sai da casa que está morando, perdeu o gosto pela vida.”

“A Braskem deveria dar plano de saúde para as pessoas. Tem um monte de gente adoecendo. Se for usar o dinheiro da indenização para se tratar, o dinheiro acaba, a pessoa morre e nem tem casa para deixar para os filhos”.

O quarto grupo pesquisou como foi realizada a divulgação das ações da empresa Braskem para sanar os efeitos do afundamento dos bairros; como e quais informações sobre o caso foram divulgadas na mídia e qual a ideia que as pessoas tinham sobre esse acontecimento. Essa foi a equipe que apresentou maior dificuldade em realizar o trabalho, pois as notícias são bem manipuladas a fim de que a população não compreenda em sua totalidade a tragédia ambiental que se abateu sobre Maceió. Mesmo com a ajuda dos pibidianos e do professor supervisor, os alunos tiveram dificuldade em identificar e entender quando as informações eram parciais ou traziam narrativas voltadas para ocultar a realidade. Mas após várias leituras, orientações e explicações sobre o que de fato ocorreu, os alunos conseguiram encontrar informações a respeito do afundamento dos bairros, da desocupação, do processo de indenização e do futuro da área que tentavam amenizar a tragédia ou minimizar a responsabilidade da Braskem. Os alunos analisaram o conteúdo de propagandas veiculadas pela tv aberta, tv fechada local e vários *sites* da *internet*. Nessa análise, os alunos observaram que a empresa Braskem se coloca, em suas propagandas, como parceira do poder público para buscar soluções negociadas. Ao comparar as primeiras propagandas veiculadas pela empresa no canal de TV de maior audiência do Estado, os alunos perceberam que o desastre ambiental era tratado como um fenômeno natural e que as mais recentes não abordavam a causa do desastre, apenas as ações positivas da empresa. Os alunos concluíram que, como antes de 2021 a empresa negava ser a responsável pela tragédia, as propagandas buscavam isentá-la da culpa.

Os alunos apontaram uma contradição entre as falas dos moradores dos bairros afetados, presentes no documentário “A Braskem passou por aqui: A

catástrofe de Maceió”, e a informação divulgada pela Braskem de que está dando toda a assistência às vítimas. No documentário, as vítimas reclamam da falta de assistência médica e psicológica; das indenizações com valores inferiores ao preço dos imóveis; da demora em receber o pagamento para a desocupação e da pressão imposta pela empresa para que as pessoas desocupem a área. Já a empresa, em suas propagandas em rádio e televisão, informa que além de prestar toda assistência às vítimas da tragédia, irá, após estabilizar os terrenos, transformar a região em uma área verde, passando a ideia de que essa ação é benéfica para a cidade, em uma clara tentativa de esconder o drama da população forçada a abandonar os seus lares.

O desenvolvimento da pesquisa proporcionou aos alunos um olhar crítico sobre a questão urbana, envolvendo o caso Braskem/Pinheiro, permitindo que problemas urbanos, que normalmente não seriam abordados em uma aula convencional, viessem à tona, ampliando seus conhecimentos e sua visão sobre a dinâmica da cidade.

A análise crítica dos alunos sobre as informações coletadas, através das pesquisas, demonstra o quanto os alunos realmente se envolveram no trabalho, evidenciando que o ensino pela pesquisa, quando organizado de forma a promover a busca de conhecimento, é uma metodologia de ensino que contribui significativamente para a aprendizagem.

4. Considerações finais

Desenvolver um projeto que promove o aprendizado pela pesquisa exige planejamento e acompanhamento intenso por parte do professor. É importante destacar a necessidade de segmentar o processo de pesquisa em temas diferentes para evitar que haja sobreposição de informações. Essa estratégia estimula os alunos a buscarem informações sobre seu tema, pois fica claro que o trabalho é um conjunto de partes que se complementam para formar o todo. Como os temas são diferentes, mas de conhecimento de todos os grupos, à medida que um grupo, durante sua pesquisa, consegue informações pertinentes a outro grupo, eles podem auxiliar os colegas compartilhando as informações, em um processo de troca que beneficia a todos.

Desenvolver o aprendizado de Geografia Urbana, a partir da pesquisa sobre um fato relevante da própria cidade onde a escola se encontra, mostrou-se importante para motivar os alunos, pois despertou a curiosidade sobre um tema que os alcança constantemente, mas que, por motivos diversos, não têm conhecimento mais profundo.

A investigação feita pelos alunos despertou neles o interesse por conhecer mais sobre a realidade, além de promover a empatia pelas vítimas do

afundamento dos bairros, principalmente pelo fato de que alguns alunos eram moradores ou parentes dos moradores da área afetada.

A pesquisa realizada pelos alunos possibilitou o conhecimento sobre a história da formação dos bairros atingidos pelo afundamento, evidenciando sua importância histórica como áreas iniciais da formação da cidade; destacou prédios históricos, que precisam ser preservados, e os aproximou do drama vivido pelas famílias que foram obrigadas a abandonar seu lugar de moradia. Ficou claro, a partir da apresentação dos trabalhos e dos comentários da turma, que os alunos compreenderam a importância de analisar o teor das informações obtidas, buscando entender a intencionalidade das notícias divulgadas pela mídia, pois elas têm o poder de moldar e manipular as pessoas e a opinião pública.

Os resultados reforçam a importância da escola no processo de formação cidadã e reforça a necessidade de se estimular os professores a desenvolverem trabalhos que incentivem os alunos a questionarem a realidade, a buscar a verdade por trás dos fatos, principalmente quando estes chegam ao nosso conhecimento através de propagandas que podem ser manipuladas para ressaltar apenas aspectos positivos de uma realidade.

O trabalho com pesquisa permite auxiliar os alunos na formação do seu pensamento crítico e no desenvolvimento de um olhar mais atento sobre a sua realidade, possibilitando que o hábito de buscar entender o porquê das coisas se torne uma prática comum. Por fim, espera-se que esse relato de experiência contribua com outros educadores e os inspire a desenvolverem atividades que integrem o espaço vivido, a pesquisa e a atividade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eduardo. Acordos garantem compensações sociais e ambientais em áreas afetadas pela subsidência. **Saber**, Maceió, n. 4, p. 40-43, 2021.

ÂNGELO, Maurício. Crime socioambiental transformado em lucro imobiliário: o caso da Braskem em Maceió. **O Observatório da Mineração**, 9 ago. 2021. Disponível em: <https://observatoriodamineracao.com.br/crime-socioambiental-transformado-em-lucro-imobiliario-o-caso-da-braskem-em-maceio/>. Acesso em: 8 set. 2023.

BRÜCKMANN, Renata; FERRETTI, Orlando. A pesquisa como metodologia para o ensino de geografia na educação básica: REFLEXÕES A partir dos projetos “Pés na estrada do conhecimento – iniciação científica na escola” e “Nós propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica”. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA POLÍTICAS, LINGUAGENS E TRAJETÓRIAS, 14., 2019, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2019. p. 3206-3219.

CARDOSO, Carlos Augusto Amorim. A cidade, a educação e o ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; BUENO, Miriam Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Produção do Conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SILVA, Silvana Alves; SOUZA, Vanilton Camilo de. O plano diretor como recurso didático para ensinar sobre a cidade e a formação para a cidadania. **Revista GeoUECE – Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE**, v. 3, n. 5, p. 9-26, jul./dez. 2014.

CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Os professores de geografia ensinando a pesquisar na escola. In: TRINDADE, Gilmar Alves *et al.* **Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula**. Ilhéus: Editus, 2017. p. 37- 47.

LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP – Espaço e Tempo**. São Paulo, n. 24, p. 109-123, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SANTOS, Clêane Oliveira dos. Pesquisa e ensino em geografia: uma abordagem sobre a formação para a cidadania. *In*: TRINDADE, Gilmar Alves (org.). **Geografia, pesquisa e ensino**: abordagens teórico-práticas na interface entre saberes acadêmicos e saberes escolares. Ilhéus: Editus, 2015.

SÁTYRO, Natália Guimarães Duarte; D'ALBUQUERQUE, Raquel Wanderley. O que é um Estudo de Caso e quais as suas potencialidades? **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 23, p. 1-33, 2020.

SILVA, Maria Izabelly Batista da. **Responsabilidade Civil da Pessoa Jurídica por Dano Ambiental**: uma análise frente ao caso do incidente no bairro do Pinheiro, Maceió/AL. Orientador: Marcos Augusto de Albuquerque Ehrhardt Júnior. 2020. 84 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Direito) – Faculdade de Direito de Alagoas, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVEIRA, José Carlos da. **Entre dizeres e silêncios sobre iniciação científica na educação básica: o movimento de sentidos na escola**. 2018. 383 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Alunos/as com deficiência 15, 139, 146, 148, 150, 152
- Ambiente escolar 43, 44, 47, 65, 67, 71, 72, 73, 79, 124, 125, 129, 133, 140, 141, 145, 149, 168, 179, 214, 232, 259
- Aprendizagem 14, 15, 16, 45, 67, 90, 91, 92, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 106, 110, 112, 113, 118, 122, 124, 125, 129, 133, 134, 135, 139, 140, 143, 146, 148, 149, 150, 152, 154, 157, 158, 163, 173, 178, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 203, 206, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 269, 274, 275, 282
- Áreas do conhecimento 100, 105, 107, 108, 180, 182, 197, 238, 246
- Aulas de geografia 16, 17, 49, 193, 207, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 227, 228, 235, 245, 246, 248, 255, 271

B

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 40, 59, 80, 82, 83, 100, 101, 102, 107, 116, 119, 247, 257
- BNCC 14, 40, 41, 42, 59, 80, 82, 83, 99, 100, 101, 102, 107, 111, 116, 119, 247
- Bolsa de iniciação 11, 21, 46, 49, 239, 293, 294, 295, 296, 297, 298
- Bolsas de iniciação (Bolsa de iniciação) 13, 23, 162, 177, 193, 198, 246, 251, 264, 272, 297

C

- Campus Maceió 14, 17, 48, 53, 58, 66, 75, 99, 100, 108, 109, 110, 114, 140, 142, 143, 145, 158, 162, 163, 164, 168, 170, 193, 294, 295, 296
- Capes 22, 23, 24, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 59, 60, 64, 76, 128, 136
- Capitalismo 16, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 228
- Carga horária 80, 83, 84, 87, 88, 91, 92, 93, 96, 101, 121, 166, 167, 168, 217
- Caso braskem/pinheiro 17, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 282
- Ciências humanas 14, 85, 99, 100, 101, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 120, 208, 209, 247, 258
- Combate ao preconceito 15, 177, 180, 181, 182, 190, 195

Construção do conhecimento 16, 114, 151, 154, 208, 209, 213, 231, 262
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) 22, 59, 64
Curso de Geografia 46, 47, 58, 64, 87, 88, 122, 126, 140, 157, 212, 235, 272, 293, 295, 296, 297, 298
Curso de licenciatura 40, 43, 46, 48, 66, 72, 75, 76, 77, 122, 198, 295
Cursos de licenciatura (Curso de licenciatura) 13, 40, 41, 42, 47, 58, 63, 64, 65, 67, 74, 75, 128, 149, 179, 180

E

Educação básica 11, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 58, 59, 64, 65, 68, 71, 75, 80, 81, 82, 83, 85, 104, 106, 116, 123, 128, 129, 137, 142, 180, 182, 189, 194, 195, 208, 209, 211, 213, 227, 233, 245, 261, 270, 274, 275, 284, 285
Ensino-aprendizagem 14, 94, 99, 100, 102, 113, 124, 129, 133, 146, 149, 157, 178, 193, 211, 212, 214, 216, 231, 233, 234, 246, 250, 251, 269
Ensino de Geografia 4, 15, 16, 17, 54, 55, 60, 70, 117, 120, 173, 193, 194, 195, 208, 210, 215, 216, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 248, 249, 257, 258, 262, 271, 272, 273, 274, 284, 295
Ensino de solo 16, 245, 246
Ensino Médio Técnico Integrado 166, 177, 183, 193, 199, 246, 251, 263, 264, 272, 273
Escola campo 14, 15, 16, 48, 49, 53, 55, 79, 88, 89, 121, 126, 128, 129, 139, 140, 142, 145, 146, 147, 150, 152, 163, 182, 198, 199, 216, 231, 233, 235, 236, 238, 241, 242, 246, 251, 255, 272
Escola pública 14, 23, 60, 85, 86, 93, 121, 124, 125, 136, 159, 198, 235, 258
Espaço geográfico 68, 197, 205, 211, 212, 219, 245, 249, 262
Estudo dos solos (Estudo do solo) 16, 246, 259
Estudo do urbano 17, 271, 275

F

Formação de professores 4, 14, 15, 21, 24, 39, 40, 41, 43, 47, 60, 61, 64, 65, 71, 75, 77, 78, 83, 141, 142, 153, 178, 198, 262, 296
Formação docente 3, 4, 13, 14, 15, 21, 22, 25, 31, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 48, 50, 58, 59, 64, 65, 67, 69, 74, 75, 76, 77, 145, 148, 178, 180, 198, 231, 270
Formação inicial 11, 21, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 60, 65, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 83, 128, 149, 154, 180, 181, 192, 208, 227

G

Geografia da população 193, 194, 195, 199, 207, 209, 210

Geografias negras 15, 177, 178, 181, 182, 183, 191, 192

I

IFAL 6, 14, 17, 48, 53, 99, 100, 109, 140, 142, 143, 144, 145, 150, 151, 152, 154, 155, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 178, 193, 260, 263, 264, 266, 267, 294, 295, 296, 297, 298

Infraestrutura 14, 85, 89, 93, 102, 112, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 140, 141, 149, 223

Iniciação à docência 11, 13, 21, 23, 46, 49, 77, 87, 162, 177, 193, 198, 239, 246, 251, 264, 272, 293, 294, 295, 296, 297, 298

Instituto de Geociências 257, 258, 270

Instituto Federal de Alagoas (IFAL) 6, 15, 48, 53, 66, 100, 108, 114, 140, 142, 154, 157, 162, 168, 177, 193, 260, 263, 267, 294, 296, 297, 298

L

Laboratório de ensino de geografia 16, 55, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 295

Laboratório de geografia 234, 235, 236, 237, 239, 242, 243

LDB (LDB) 81, 82, 87, 180

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 81, 182, 191

Licenciatura em geografia 13, 42, 43, 46, 58, 66, 72, 75, 76, 77, 122, 198, 258, 295

Livro didático 14, 32, 68, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 212, 234, 235, 249

Livros didáticos (Livro didático) 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 234, 263

M

Maceió 14, 17, 36, 43, 46, 47, 48, 52, 53, 55, 58, 61, 66, 75, 77, 81, 88, 89, 99, 100, 108, 109, 110, 114, 116, 126, 137, 140, 142, 143, 145, 158, 162, 163, 164, 165, 168, 170, 171, 172, 184, 186, 187, 191, 192, 193, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 216, 223, 229, 233, 235, 272, 273, 275, 276, 277, 278, 281, 282, 284, 285, 293, 294, 295, 296

Materiais didáticos (Material didático) 41, 82, 99, 102, 103, 105, 110, 114, 232, 235, 238, 247, 248, 249, 250, 251, 267

Material didático 16, 41, 44, 100, 102, 104, 105, 106, 114, 115, 117, 245, 249, 255, 257

Música 16, 26, 211, 212, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 228, 229

N

Novo Ensino Médio 14, 55, 86, 90, 92, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 111, 114, 117, 119, 120, 137

O

Olimpíada Brasileira de Geografia 15, 157, 158, 164, 167, 173

P

Pedagogia da autonomia 30, 35, 60, 153, 155, 192, 228, 257, 269

PIBID 3, 4, 11, 13, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 43, 46, 49, 50, 51, 54, 56, 76, 87, 153, 158, 162, 164, 165, 166, 172, 177, 182, 185, 186, 193, 198, 199, 202, 203, 208, 239, 246, 251, 254, 255, 264, 266, 272, 276, 278, 293, 294, 295, 296, 297, 298

PNLD 14, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120

Práxis 3, 4, 13, 71, 177, 198, 232

Preconceito religioso 15, 177, 182, 189

Processo de aprendizagem 125, 148, 163, 178, 196, 199, 245, 249, 250, 263, 269

Professor da educação básica 71, 274

Professor de geografia 14, 41, 42, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 75, 77, 209, 263, 275, 293, 294, 297

Professores da educação básica (Professor da educação básica) 40, 41, 58, 75, 104, 128

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) 11, 21, 46, 49, 239, 293, 295, 296, 297, 298

Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 100, 102, 117

Projeto censo demográfico 16, 193

PRP Geografia 3, 4, 13, 14, 15, 16, 39, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 79, 88, 94, 121, 139, 140, 142, 145, 146, 153, 231, 242

R

Reforma do ensino médio 14, 79, 81, 91, 94, 95, 96, 97, 100, 107, 116

Residência pedagógica 11, 13, 14, 15, 42, 43, 46, 50, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 81, 87, 88, 122, 126, 127, 140, 142, 212, 216, 232, 235, 293, 294, 295, 296, 297, 298

S

Sala de aula 13, 16, 21, 25, 26, 27, 28, 32, 42, 44, 45, 47, 49, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 88, 102, 105, 127, 145, 148, 150, 152, 153, 163, 167, 168, 178, 179, 181, 182, 187, 190, 193, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 225, 226, 227, 231, 233, 234, 236, 246, 249, 251, 253, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268, 271, 274, 276, 279, 284

T

Tempo integral 14, 80, 84, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137

U

UFAL 5, 13, 21, 22, 23, 24, 33, 34, 35, 36, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 58, 61, 62, 64, 66, 72, 75, 87, 88, 122, 126, 128, 142, 157, 163, 208, 212, 216, 239, 264, 272, 273, 293, 294, 295, 296, 297, 298

Universidade Federal de Alagoas (UFAL) 13, 21, 37, 43, 46, 64, 66, 87, 88, 122, 140, 142, 157, 163, 193, 198, 212, 216, 239, 264, 272, 273, 285, 293, 294, 295, 296, 297, 298

V

Visão dos alunos 14, 55, 81, 88, 90, 121, 129, 131, 140, 165, 167

Visita técnica 16, 251, 252, 253, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Amanda Maria da Silva

Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Anderson Vinnycius Lourenço da Silva

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

André Felipe Alves

Licenciado e Bacharel em Geografia pela Faculdade de Ciências e Tecnologias, Campus de Presidente Prudente da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atua desde 2018 como professor de Geografia tendo iniciado sua carreira como servidor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Atualmente compõe o quadro de servidores da educação do Estado de Alagoas como professor no município de Maceió. Além da docência possui experiência nas áreas de educação ambiental, educação patrimonial e patrimônio cultural brasileiro. Foi Preceptor do Programa de Residência Pedagógica (PRP), núcleo Geografia/UFAL no ciclo 2022-2024.

Antonio Mafficioni Claro da Silva

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ciclo 2020-2022 e bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP), ciclo 2022-2024.

Benedito Larangeira de Almeida

Bacharel em Direito, licenciando do curso de Geografia da UFAL e licenciando do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) no ciclo 2022-2024.

Camila Silva Ventura

Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Camile Diquine Vilar da Silva

Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Cirlene Jeane Santos e Santos

Doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões. Coordenadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO/UFAL). Foi Docente Orientadora do Núcleo Geografia do Programa Residência Pedagógica (PRP), ciclo 2020-2022 e Coordenadora do Subprojeto Geografia do PIBID, ciclo 2022-2024.

David Matheus da Silva Frade

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Colaborador no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

David Wanderley Silva Lins

Professor de Geografia do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), *Campus Maceió*, mestrando em Análise de Sistemas Ambientais, pelo Centro Universitário CESMAC, especialista em Geo-História pelo Cesmac e graduado em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi Supervisor do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFAL, subprojeto Geografia, no ciclo 2020-2022 e Preceptor do Programa de Residência Pedagógica (PRP), núcleo Geografia/UFAL no ciclo 2022-2024.

Denis Rocha Calazans

Licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestre em Recursos Hídricos e Saneamento pela UFAL e doutorando em Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC). Professor adjunto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Campus Maceió. Foi Supervisor do Subprojeto Geografia

do PIBID, ciclo 2018-2020; foi Preceptor do Subprojeto Geografia do Programa Residência Pedagógica (PRP) da UFAL, ciclo 2020-2022, e Supervisor do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFAL, ciclo 2022-2024.

Everaldo Sales de Lima

Técnico em Administração de Empresa, licenciando do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) no ciclo 2022-2024.

Gabriel Londres Arlota

Licenciando do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ciclo 2020-2022 e bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) no ciclo 2022-2024.

Gabriela de Freitas Cavalcante

Licencianda do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) no ciclo 2020-2021 e do Programa Residência Pedagógica (PRP) no ciclo 2022-2024.

Ismael dos Santos Silva

Licenciando do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Iroack Oliveira Costa

Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024

Jacqueline Praxedes de Almeida

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Évora. Professora Associada do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) e do Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia, Formação e Prática Docente (ENGFOP). Foi Coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência (PIBID) Interdisciplinar dos cursos de Geografia, Pedagogia e Letras-Libras no período de 2016-2018. Foi Coordenadora do Subprojeto Geografia do PIBID nos ciclos: 2018-2020 e 2020-2022. Foi Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP) no ciclo 2022-2024.

José Alves da Silva Junior

Licenciando do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) no ciclo 2022-2024.

José Silvío dos Santos

Mestre em Análise de Sistemas Ambientais pelo CESMAC, Especialista em Geo-História pela Universidade Federal de Alagoas e graduado em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas. Atualmente é docente do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Maceió. Supervisor do Subprojeto Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Julyana Costa Carvalho

Licencianda do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ciclo 2020-2022 e bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP), ciclo 2022-2024.

Lúcia de Fátima Santos

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi Coordenadora do Programa Institucional no ciclo 2016-2018 e Coordenadora de área de 2010 a fevereiro de 2015. É professora associada 4 e atua no curso de Letras-Português da Fale. É líder do Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores e Pesquisa (GIFOP).

Manuele Beatriz da Silva

Técnica em Logística pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Licencianda do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Murilo Mendonça Souza (org.)

Professor de Geografia da rede pública estadual de educação de Alagoas (SEDUC/AL). Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), especialista em educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi Preceptor do Subprojeto Geografia do Programa Residência Pedagógica no ciclo

Nathaly Elana Capitulino

Formada em Técnico em Química Industrial pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Licencianda do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ciclo 2020-2022 e bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP), ciclo 2022-2024.

Samuel Nunes da Silva

Licenciando do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO-UFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) UFAL no ciclo 2019-2020, bolsista PIBIC Fapeal no ciclo 2020-2022 e bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) no ciclo 2022-2024.

Sandriely de Melo Rocha

Licencianda do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ciclo 2020-2022 e bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP), ciclo 2022-2024.

Taciana Conceição da Silva

Licencianda do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) no ciclo 2022-2024.

Thalia Kailane Tavares Calheiros

Licencianda do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Thalisson Gabriel Cândido do Nascimento

Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Marechal Deodoro. Licenciando do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2020-2022 e bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP), ciclo 2022-2024.

Yasmin Oliveira da Silva Tenório

Licencianda do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ciclo 2022-2024.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem não comercializada

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5 | 11,5 | 13 | 16 | 18

Arial 8 | 8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal | Supremo 250 g (capa)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

A leitura deste livro chama a atenção para dois aspectos. O primeiro diz respeito à diversidade de autores: o livro reúne coordenadoras da área, supervisores, preceptores e licenciandos de iniciação à docência e residentes do Pibid e do PRP de Geografia da Ufal, além da participação especial de uma ex-coordenadora institucional. A valorização e a integração entre esses diferentes segmentos permitem ao leitor a experiência de conhecer, sob diferentes olhares, os processos de construção coletiva e colaborativa que os dois programas implicam e exigem daqueles que deles participam. O segundo tem relação com a diversidade e a relevância dos temas abordados nas duas partes do livro. Tal diversidade diz respeito tanto às concepções pedagógico-didáticas do Ensino de Geografia (Práxis Pedagógica), quanto à dimensão mais ampla da Educação e da Escola, além de abordar o papel para a formação docente em histórias e memórias dos próprios programas que dão vida a este livro. Em relação à práxis pedagógica, o livro traz pesquisas e experiências didáticas contextualizadas, bem fundamentadas e significativas no âmbito do Ensino de Geografia. A atualidade e a pertinência dos debates aqui apresentados com uma escrita fluente, reflexiva e bem fundamentada, tornam este livro uma leitura obrigatória para formadores de professores, licenciandos e profissionais da Educação não só da área de Geografia, mas de todas as áreas curriculares!

Prof.^a Dr.^a Suzana Maria Barrios Luis
Coordenadora Institucional do PIBID/UFAL 2009-2013

